ROK I ZESZYT 1

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA - ATLAS T. N. S. W., NOWY ŚWIAT Nr. 59

WARSZAWA — 1929

WARUNKI PRENUMERATY

OŚWIATY I WYCHOWANIA

ROCZNIE z przesyłką pocztową	Zł.	6.00
ZESZYT POJEDYŃCZY	"	1.50
CENA OGŁOSZEŃ: po tekście cała strona	"	100.00
" " ½ strony	"	60.00
" " ¼ "	"	30.00

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

REDAKCJA: Warszawa, Foksal 13, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Bagatela 12.

SKŁAD GŁÓWNY: Książnica-Atlas T. N. S. W. w Warszawie, Nowy-Świat 59, we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

Do Prenumeratorów

„Szkoły Powszechnej" i „Bibljografji Pedagogicznej".

Czasopisma „Szkoła Powszechna" i „Bibljografja Pedagogiczna" przestały wychodzić z dniem 1 stycznia 1929 r. Natomiast Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaczęło wydawać czasopismo p. t. „Oświata i Wychowanie", o którego programie informuje zamieszczone na początku niniejszego zeszytu „słowo wstępne" Redakcji.

Warunki prenumeraty „Oświaty i Wychowania" podane są powyżej. Prenumeratorzy „Szkoły Powszechnej" lub „Bibljografji Pedagogicznej", którzy wpłacili już prenumeratę na r. 1929 za jeden z wymienionych kwartalników, otrzymywać będą wzamian — w razie ich zgody na to — nowe czasopismo; w przeciwnym razie prenumerata będzie zwrócona. Brak odpowiedzi na niniejszy komunikat uważać się będzie za zgodę na otrzymywanie „Oświaty i Wychowania".

Ponieważ „Oświata i Wychowanie" wychodzić będzie w 5 zeszytach rocznie, przeto wpłacanie półrocznej prenumeraty jest niemożliwe. Prenumeratorzy, którzy wpłacili połowę rocznej prenumeraty i nie uzupełnią jej w odpowiednim czasie, otrzymają tylko 2 pierwsze zeszyty.

Treść zeszytu 1 znajduje się na str. 3 okładki.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 150-76. 2313

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK I

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI



WARSZAWA
1929

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 150-76. 2313

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK I. STYCZEŃ — LUTY 1929 ZESZYT 1.

SŁOWO WSTĘPNE

Ministerstwo W. R. i O. P. wydawało dotychczas dwa czasopisma o charakterze pedagogicznym: Szkołę Powszechną i Bibljografję Pedagogiczną. Wobec reorganizacji Ministerstwa, której wyrazem jest między innemi połączenie Departamentów Szkolnictwa Powszechnego i Szkolnictwa Średniego w jeden Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego, głównie zaś ze względu na potrzebę rozszerzenia ram działalności publicystycznej Ministerstwa, w miejsce obu tych czasopism, mniej lub więcej specjalnych, które przestano wydawać z ostatnim numerem z r. 1928, podejmuje Ministerstwo wydawanie czasopisma nowego, mającego uczynić zadość zmienionym warunkom i ujawniającym się nowym potrzebom.

Oto pierwszy numer tego czasopisma. Wychodzić ono będzie narazie jako dwumiesięcznik (poza miesiącami wakacyjnemi), t. j. w 5-ciu zeszytach rocznie, aby zczasem przy sprzyjających okolicznościach — przekształcić się na miesięcznik.

Jak tytuł wskazuje, ma to być organ, poświęcony sprawom oświaty i wychowania, i w tym charakterze odpowiadać niemal całokształtowi działalności Ministerstwa.

Działalność oświatowa i wychowawcza Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ma za przedmiot nie tylko młodzież szkolną, ale sięga ona także wgłąb społeczeństwa, którego podniesienie na wyższy poziom kultury, zwłaszcza duchowej, leży również w zakresie zadań i oddziaływania naczelnej magistratury oświatowej. Treść czasopisma stanowić więc będą zagadnienia oświaty i wychowania, inaczej mówiąc: kultury (duchowej i fizycznej), powstające zarówno w szkole, jak i w społeczeń-

stwie. Nie chodzi oczywiście o to, aby w czasopiśmie tem zwracać się bezpośrednio do młodzieży, ani też o to, aby kusić się o bezpośrednie oddziaływanie na cały ogół społeczeństwa, czyli na warstwy społeczne stojące na różnych poziomach wykształcenia. Byłoby to zadaniem zbyt trudnem i kto wie, czy możliwem do wykonania przy pomocy jednego tylko środka, jakim jest czasopismo. Wszak młodzież kształcą głównie rodzice, nauczyciele, profesorowie i otoczenie wogóle, społeczeństwo zaś — uczeni, artyści, publicyści, działacze społeczni, organizatorzy oświaty pozaszkolnej i t. d. Niemniej jednak istnieje pewna część społeczeństwa, z którą Ministerstwo może i winno utrzymywać bliższy kontakt, a to w tym celu, aby dostarczając jej odpowiednich wiadomości, rozszerzać za jej pośrednictwem zakres swego oddziaływania na resztę społeczeństwa, a zwłaszcza na młodzież. Publicznością tą, do której zwracać się będzie czasopismo, będzie społeczeństwo wykształcone, ta mianowicie jego część, która sama kształci i wychowuje, a więc wszelkiego rodzaju współtwórcy wychowania publicznego i prywatnego, oraz ta, która sprawami oświaty i wychowania żywo się interesuje i, jeśli nie bezpośrednio, to pośrednio bierze w nich czynny udział. Na te grupy społeczeństwa przedewszystkiem Ministerstwo pragnie zapomocą swego organu oddziaływać, ich opinję urabiać i w ten sposób przyczynić się do głębszego postawienia sprawy wychowania i oświaty u nas wogóle, a zarazem uzyskać spójnię, wiążącą wysiłki twórcze władz oświatowych i społeczeństwa — w dziedzinie, o której mowa.

W jaki sposób Komitet Redakcyjny, jako wykonawca myśli Ministerstwa, wyobraża sobie spełnienie wyżej nakreślonego zadania? Oto zamierza uczynić z czasopisma niejako teren, na którym będą się spotykać zarówno władze szkolne różnych instancyj, jak i wychowawcy stojący przy praktycznym warsztacie wychowania i oświaty, jak również ci, którzy badaniami swemi torują nowe drogi tym sprawom, jak wreszcie ci, którzy w jakikolwiek inny sposób na losach szkolnictwa, oświaty i wychowania zaważyć mogą. Jedni przychodziliby tu dla pogłębienia swych wiadomości z zakresu spraw kształcenia i wychowania, inni dla pouczenia drugich. Wymiana zdań, kierowana przez Komitet Redakcyjny, krze-

wienie wiadomości o szkole i zagadnieniach wychowawczo-kulturalnych, oraz dostarczanie możliwie dokładnych informacyj z tych dziedzin, winny doprowadzić do pożądanych wyników.

Z tej wymiany zdań, opartych zawsze na objektywnych danych, wyłonićby się powinien właściwy ideał wychowawczy, odpowiadający współczesnym uzasadnionym wymaganiom życia prywatnego, społecznego i państwowego, a mogący posłużyć wychowawcom oraz wszystkim, którzy interesują się sprawami oświaty i wychowania, za drogowskaz w ich pracy i działaniu.

Z przeznaczenia czasopisma naszego wynika, że nie może być ono czasopismem pedagogiczno-naukowem w ścisłem tego słowa znaczeniu, organem posuwającym naprzód badania w zakresie teoretycznych zagadnień wychowawczych: takie czasopisma winny być wydawane przez osoby i instytucje poświęcające się specjalnie twórczości naukowej na polu dociekań pedagogicznych i przeznaczone są dla specjalistów. Czasopismo niniejsze, redagowane dla wszystkich tych, którzy chcą być i mają warunki po temu, aby być świadomymi współtwórcami w praktycznem dziele oświaty i wychowania, będzie czasopismem o charakterze naukowo-popularnym, dostępnym dla wykształconego ogółu, bez specjalnego, ściśle fachowego przygotowania. Oczywiście zabierać w niem będą głos niejednokrotnie uczeni fachowcy, ale w sposób dostosowany do ogólnego poziomu czasopisma i jego czytelników. Na takim poziomie była redagowana dotychczasowa Szkoła Powszechna: poziom ten ma być utrzymany i tutaj; jedynie zakres zagadnień ma ulec rozszerzeniu.

Zakres zagadnień, jakie podejmuje obecne wydawnictwo, jest istotnie znaczny, sprawa bowiem oświaty i wychowania obejmuje wszystkie rodzaje szkolnictwa, a nawet sięga, jak wskazaliśmy, daleko poza nie. Nasuwające się zagadnienia grupować będziemy w następujących głównych działach czasopisma:

I. Z działalności Ministerstwa. Dział ten obejmować będzie artykuły informacyjne o dokonanych pracach władz szkolnych oraz wyjaśniające myśl bądź ważniejszych ich zarządzeń, bądź niektórych ich zamierzeń, dalej pobudzenia do pewnych prac, dyskusyj i t. p.

II. Artykuły nadesłane o charakterze naukowo-popularnym. Dotyczyć one będą różnych dziedzin i zagadnień oświatowo-wychowawczych, jak: poznawanie i wychowywanie (także fizyczne) młodzieży, organizacja szkolnictwa u nas i zagranicą, programy szkolne ze szczególnem uwzględnieniem nowych prób i doświadczeń na polu metod nauczania i wychowania, kwestja orjentacji zawodowej jakoteż skierowywania młodzieży do odpowiednich zawodów (także w związku z badaniem potrzeb Państwa), czytelnictwo młodzieży, budownictwo szkolne, oświata pozaszkolna, organizacja studjów naukowych, technicznych i artystycznych w wyższych uczelniach, rola i wpływ nauki na tworzenie kultury materjalnej i duchowej, rola wychowawcza sztuki (m. in.: teatr, kino i radjo z punktu widzenia wychowania publicznego), znaczenie pracy konserwatorskiej oraz badań regjonalnej kultury i udział w nich nauczycielstwa, kultura życia codziennego, organizacja pracy społecznej i jej wyniki w świecie, sprawa indywidualizacji i uspołecznienia w wychowaniu szkolnem, zagadnienie wychowania narodowego i stosunku jego do zagadnień międzynarodowych, zagadnienie wychowania państwowego i t. d.

III. Przegląd książek i czasopism pedagogicznych u nas i zagranicą, sprawozdania ze zjazdów, wystaw, różnych prac organizacyjnych, komunikaty aktualne.

Rozszerzenie pola zagadnień w porównaniu z dotychczasową Szkołą Powszechną nie oznacza bynajmniej zepchnięcia na dalszy plan spraw szkoły powszechnej i jej zadań. Zagadnieniom tym, jako bodaj najważniejszym dla przyszłości kultury całego narodu, oddać należy w dalszym ciągu pierwszy głos; w dalszym ciągu winny one zajmować najwięcej miejsca, muszą jednak przyjść do głosu również i inne działy naszej kultury tak, aby wszystkie one znaleźć mogły dostateczne oświetlenie, a Ministerstwo we wszystkich mogło — w miarę potrzeby — dać wyraz swemu stanowisku. Niewątpliwie sprawa szkoły powszechnej w takiem ustosunkowaniu może tylko zyskać.

Rzecz tak postawiona nie przesądza wcale kwestji odrębnych czasopism, poświęconych poszczególnym rodzajom szkolnictwa, a więc szkole powszechnej, szkole średniej ogólnokształcącej, za-

wodowej i t. d., przeciwnie potrzeba takiego zróżniczkowania tem bardziej może wystąpić. Ale czasopisma te miałyby już nieco inny charakter, a wydawanie ich należałoby pozostawić raczej inicjatywie towarzystw nauczycielskich lub też naukowo-pedagogicznych, a także nakładcom prywatnym. Byłyby te wydawnictwa poświęcone zakresom specjalnym oraz problemom szczegółowym z danego działu, interesującym głównie już tylko specjalistów.

Czasopismo o szerokim zakresie zagadnień, jakiem być ma *Oświata i Wychowanie*, wymaga oczywiście całego zastępu współpracowników. Chcąc sprostać swemu zadaniu, Komitet Redakcyjny zwraca się niniejszem z gorącą prośbą o współpracę do wszystkich tych, którzy istotnie mają coś ważkiego do powiedzenia w dziedzinie oświaty i wychowania. Materjalnie czasopismo niniejsze powstaje przez przekształcenie *Szkoły Powszechnej* w duchu zarysowanego programu. Przekształcenie, podjęte dopiero co, nie może odrazu być głębsze. Na razie czasopismo niniejsze będzie nieomal dalszym ciągiem *Szkoły Powszechnej* — pod zmienionym tytułem. Stopniowo więc tylko nastąpi szersze zrealizowanie nowego programu, ale i wówczas nie będzie ono mogło odbyć się w taki sposób, aby w każdym numerze były traktowane zagadnienia z wszystkich działów i poddziałów: pod tym względem Redakcja pozostawia sobie wolną rękę.

ROZWÓJ ORGANIZACJI MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH i OŚWIECENIA PUBLICZNEGO A JEGO STATUT OBECNY

Wytyczne organizacji Ministerstwa w najogólniejszych zarysach nie uległy zmianie w ciągu lat.

Gdy w 1917 r. powstawał Departament W. R. i O. P., odrazu w jego organizacji zarysowały się dwa ważne dla Państwa zagadnienia: wyznania religijne i oświata powszechna w najszerszem tego słowa znaczeniu.

Zachodziły później zmiany w organizacji Ministerstwa, zmieniały się nazwy części składowych organizmu centralnego, które temi zagadnieniami się zajmowały, zawsze jednak poprzez całe dziesięciolecie zaznaczały się wybitnie te właśnie dwie odrębne całości.

Trzecią niejako część składową, małą w porównaniu z tamtemi pod względem zakresu działania, a prawie od początku istniejącą w Ministerstwie, stanowi niewłączony do departamentów Wydział Archiwów Państwowych.

Były w ciągu ubiegłego dziesięciolecia okresy, kiedy Departament Wyznań Religijnych, jako mający charakter wyraźnie polityczny, miał być wyłączony z Ministerstwa W. R. i O. P. i wcielony bądź do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, bądź do Prezydjum Rady Ministrów.

Podobne zamierzenia były również odnośnie do Wydziału Archiwów Państwowych, który miał przejść do innej władzy centralnej. Znalazło to nawet swój wyraz między innemi w statucie Ministerstwa z 1924 r. oraz w organizacji Wydziału, w którym zatrzymano oddzielny oddział rachunkowy, aby ewentualne wydzielenie Wydziału mogło się odbyć bez wstrząśnień.

Ostatecznie jednak pod tym względem zmiany żadne nie zaszły i dzisiaj zarówno Departament Wyznań jak i Wydział Archiwów Państwowych wchodzą nadal w skład Ministerstwa W. R. i O. P.

Ministerstwo, wyszedłszy z małych początków organizacyjnych, rozrasta się z biegiem czasu w miarę wzrostu agend i rodzących się zagadnień oraz w miarę obejmowanych przez zarząd centralny obszarów Rzeczypospolitej. Zaczynając budowę swej organizacji od dwóch sekcyj, Ministerstwo stopniowo dochodzi w 1924 r. do siedmiu departamentów i dwudziestu czterech wydziałów (wraz z Wydziałem Archiwów Państwowych). Statut z 1928 r. przynosi zmniejszenie liczby departamentów do sześciu, a wydziałów do dwudziestu dwóch. Pod względem personalnym wyraża się ten fakt w liczbach: od kilku osób w październiku 1917 r., a trzydziestu osób w grudniu tego samego roku, do dwustu osiemdziesięciu w 1928 r.

Charakterystyczną rzeczą jest, że pewne koncepcje organizacyjne, jakie pojawiły się w początkach istnienia Ministerstwa, zarzucone w ciągu lat, występują ponownie i są uwzględnione w nowym statucie: np. zagadnienie połączenia dwóch departamentów szkolnictwa powszechnego i średniego ogólnokształcącego, zagadnienie czynności sprawozdawczych Ministerstwa, istnienia specjalnego Wydziału Higjeny Szkolnej i Wychowania Fizycznego, zagadnienie, dotyczące Departamentu Ogólnego i t. d.

Kiedy trwała jeszcze wojna światowa, a w zaborze austrjackim i niemieckim administracja szkolnictwa nadal zależała od zaborców, albo też wyłącznie spoczywała w ich rękach, — w b. Królestwie Kongresowem, określonem od pamiętnej daty 5 listopada 1916 r. mianem Królestwa Polskiego, a stanowiącem sferę wpływów Austrji i Niemiec, powstaje w styczniu 1917 r. w Warszawie Departament W. R. i O. P., jako organ wykonawczy Komisji Przejściowej Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego. (Por. „Prace Departamentów i biur Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, wykonane lub przygotowane przez czas jej istnienia, t. j. od 15 stycznia do 1 września 1917 r." — Warszawa 1918, str. 46—48). Departament ten, aczkolwiek w istocie pozbawiony był wszelkiej władzy

i raczej przygotowywał się do przypuszczalnego jej przejęcia, aniżeli ją faktycznie w jakimś stopniu wykonywał, stał się bezsprzecznie zaczątkiem przyszłej polskiej naczelnej władzy oświatowej.

Mając teren swych poczynań ograniczony do b. Królestwa Kongresowego oraz zakres działania bardzo zacieśniony przez okupantów, Departament ówczesny W. R. i O. P. zawierał w sobie dwie sekcje: pierwszą dla spraw wyznaniowych, drugą dla spraw oświatowych. Sekcja pierwsza właściwie żadnej żywotności nie mogła okazać, ponieważ spraw wyznaniowych okupanci wogóle nie przekazali polskiej władzy, zatrzymując je w swych rękach. (Encyklop. Wych., tom IX, zesz. 9: K. Konarski, „Szkolnictwo polskie w czasie wojny", 1923).

Sekcja druga obejmowała dwa referaty: szkolnictwa elementarnego i szkolnictwa średniego.

Ta pierwotna budowa polskiego organu nadzorczego nad szkolnictwem rozszerza się nieco, zarówno organizacyjnie, jak i personalnie, pod koniec 1917 r. i w początkach 1918 r., obejmując obok pierwotnych referatów, zamienionych w sekcje, dalsze sekcje: szkół wyższych, szkół zawodowych (pierwotnie referat przy sekcji szkolnictwa średniego); jako oddzielny referat istniał również w tym czasie późniejszy Departament Sztuki, wreszcie Sekretarjat Generalny.

Znamieniem pierwszej fazy rozwoju organizacji naczelnej władzy administracyjnej szkolnej, t. j. Departamentu W. R. i O. P., była ograniczoność działania pod każdym względem, spowodowana stanem politycznym Polski. Departament mógł spełniać zaledwie czynności wyłącznie rejestracyjno-przygotowawcze i informacyjne, aby sprostać zadaniu nowemu po przekazaniu agend przez okupantów, co rzeczywiście nastąpiło w dniu 1 października 1917 r.

W styczniu 1918 r. Departament W. R. i O. P. przekształca się na Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które powoli miało się rozrość i ogarnąć całą Polskę.

Zakres działania ówczesnego Ministerstwa W. R. i O. P. określał dekret Rady Regencyjnej o tymczasowej organizacji władz naczelnych w Królestwie Polskiem, przekazujący mu poza zarządem całego szkolnictwa „opiekę nad nauką, literaturą i sztuką, nad ar-

chiwami, bibljotekami, publicznemi czytelniami, muzeami, teatrami oraz wykonywanie wszelkich praw i opieki w sprawach wyznaniowych" (Dz. Praw Król. Pol. z dnia 1 lutego 1918 r., Nr. 1, poz. 1).

Podział na sekcje utrzymuje się nadal. Sekcja wyznań jest w dalszym ciągu martwa. Charakterystycznym dowodem w tym względzie jest wniosek kierownika Departamentu Wyznań, podpisany przez Ministra W. R. i O. P. z dnia 16 kwietnia 1918 r. „w sprawie przekazania spraw wyznaniowych Ministrowi W. R. i O. P." jako też notatka „dział nieprzejęty" zamieszczona w „preliminarzu wpływów i wydatków Ministerstwa W. R. i O. P.", przedstawionym Prezydentowi Ministrów pod datą 19 maja 1918 r. „na rok obrachunkowy 1918/19 od 1 lipca 1918 do 30 czerwca 1919" w rubryce „Dział: Wyznania Religijne".

Referat sztuki, późniejszy Departament Sztuki, nie mógł w tym czasie w obrębie Ministerstwa W. R. i O. P. rozwinąć żywszej działalności, gdyż zorganizowany na mocy dekretu Rady Regencyjnej z dnia 31 października 1918 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1918, Nr. 7, poz. 2) już w grudniu tego samego roku wszedł w skład Ministerstwa Sztuki i Kultury, powołanego do życia dekretem Naczelnika Państwa z dnia 5 grudnia 1918 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1918, Nr. 7, poz. 3).

Zorganizował się w tym czasie, jako samodzielny, podległy Ministrowi W. R. i O. P., Wydział Archiwów Państwowych (od stycznia 1917 r.), czyniący przedewszystkiem wysiłki, aby otoczyć opieką narazie archiwa w b. Kongresówce i przejąć od władz okupacyjnych archiwa warszawskie oraz archiwa władz rosyjskich, pozostawione przez nie po opuszczeniu Królestwa (po raz pierwszy zgłoszony w tym względzie wniosek do Prezydenta Rady Ministrów w lutym 1918 r., drugi szczegółowy wniosek w kwietniu 1918 r.).

W zakresie administracji szkolnictwa Ministerstwo władzę swą wykonywało wówczas wyłącznie na terenie b. Królestwa Kongresowego (zresztą niecałego), będąc równocześnie władzą drugiej i trzeciej instancji; wyjątek stanowiło tylko szkolnictwo powszechne, dla administracji którego stworzono inspektoraty szkolne okręgowe, jako instancję niższą.

Na plan pierwszy wysunęła się obecnie olbrzymia praca orga-

nizacyjno-administracyjna jako wypływ potrzeb chwili i nowych stosunków. Ministerstwo wchodzi w fazę pracy realnej, przedewszystkiem organizacyjnej, zmierzającej w pierwszym rzędzie do uruchomienia jak największej ilości szkół elementarnych i poczynienia przygotowań, „aby umożliwić wprowadzenie powszechnego nauczania w całym kraju w możliwie niedługim czasie", do uregulowania stosunków w szkołach, pozyskania możliwie największej ilości nauczycieli, dokształcenia nauczycieli niekwalifikowanych dla tych szkół (przemówienie Ministra W. R. i O. P. Ponikowskiego na 9-em posiedzeniu Rady Stanu Król. Pol. z dnia 26 lipca 1918 r. — sprawozdanie stenograficzne, str. 194), do zorganizowania inspektoratów okręgowych, tworzenia szkół średnich państwowych i państwowych szkół zawodowych, ujęcia w pewne wytyczne wyścigu gmin i czynników społecznych w zakresie pracy nad oświatą. Równolegle z tem idzie praca, zmierzająca do inwentaryzacji zabytków polskich, wywiezionych do Rosji, do roztoczenia opieki nad zabytkami sztuki i kultury w kraju.

Dzień 11 listopada 1918 r., przynosząc odrodzenie Państwa Polskiego, stał się przełomowym i dla szkolnictwa polskiego i wogóle dla działalności Ministerstwa W. R. i O. P., które objęło przedewszystkiem zarząd szkolnictwa b. dzielnicy austrjackiej, jako trzecia instancja dla szkolnictwa powszechnego, średniego i zawodowego, a druga dla szkół wyższych. Rozpocząć się miała praca unifikacyjna i zespalania całego szkolnictwa. Działalność ta nie ogarnęła jednak zaraz terenów b. Galicji skutkiem walk na wschodzie. Zastępczo działały organy tymczasowe: Polska Komisja Likwidacyjna w Krakowie i Komitet Rządzący we Lwowie, w łonie których stworzono wydziały oświatowe, jako organy nadzorcze nad sprawami, należącemi do zakresu działania Ministerstwa W. R. i O. P.

Jeśli się weźmie pod uwagę, że administrację szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim objęła wówczas Komisja Szkolna Księstwa Cieszyńskiego, a w b. dzielnicy pruskiej Wydział do Spraw Szkolnictwa i Oświaty w Komisarjacie Naczelnej Rady Ludowej, przemieniony później w Departament W. R. i O. P. w Ministerstwie b. dzielnicy pruskiej, na ziemiach zaś wschodnich funkcje nadzorcze

nad pracą oświatową i opieką nad sztuką i kulturą spełniał Wydział Oświaty w Sekcji Administracyjnej Z. C. Z. W., zamieniony później w oddzielną Sekcję Oświecenia Publicznego z przyłączonym do niej referatem sztuki i kultury, zorjentować się łatwo, że Ministerstwo W. R. i O. P. nie mogło odrazu wciągnąć w orbitę swych wpływów i oddziaływań całego obszaru Polski i rozwinąć żywej działalności organizacyjnej na całym jej obszarze.

Patrząc dzisiaj retrospektywnie na ten okres czasu, można powiedzieć, że dobrze się tak stało ze względu na ogrom pracy, jaką trzeba było wykonać na obszarze b. Kongresówki oraz ze względu na nieprzygotowanie Ministerstwa pod wieloma względami do ujęcia całości.

W 1919 r. organizacja Ministerstwa nie opiera się jeszcze na specjalnym statucie, lecz wychodząc z postanowień dekretu Rady Regencyjnej, tworzy całość luźno ze sobą wiążących się części. W miarę bowiem konieczności uruchomienia nowych prac poruczano organizowanie ich upatrzonemu człowiekowi, który to czynił według swej najlepszej woli, nie opierając się na jakichś aktach prawnych. (K. Konarski, „Dzieje Szkolnictwa w b. Król. Kongr. 1915—1918", str. 258).

Zasadniczo zachowany jest podział Ministerstwa na dwa główne działy, jak to było w dawnym Departamencie W. R. i O. P. w 1917 r., t. j. Departament Oświecenia Publicznego i Departament Wyznań Religijnych.

Departament Oświecenia dzieli się na sekcje, a te na wydziały, Departament Wyznań tylko na wydziały.

Departament Oświecenia Publicznego obejmuje w tym czasie następujące sekcje:

1) szkolnictwa powszechnego z wydziałami: szkół powszechnych, kształcenia nauczycieli, programowym,

2) szkół średnich z wydziałami: szkół średnich państwowych, szkół średnich prywatnych, programowym,

3) szkół zawodowych z wydziałem szkół technicznych i przemysłu artystycznego, szkół rzemieślniczo-przemysłowych, szkół handlowych, szkół żeńskich, szkół dokształcających oraz z referatem szkół kolejowych, szkół agrotechnicznych,

4) nauki i szkół wyższych z dwoma wydziałami.

Departament Wyznań obejmuje wydziały:

1) wyznania rzymsko-katolickiego,

2) wyznań ewangielickich i wyznania mojżeszowego,

3) innych wyznań.

Obok tych departamentów istnieją samodzielne wydziały, zależne bezpośrednio od Ministra:

1) Sekretarjat Generalny z bibljoteką, biurem prasowem i kancelarją,

2) Wydział Prawny,

3) Wydział Finansowy,

4) Wydział Statystyczny (do lipca 1919 r., p. Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P., 1919, Nr. 8, poz. 14),

5) Wydział Oświaty Pozaszkolnej,

6) Wydział Higjeny Szkolnej,

7) Biuro Porad Budownictwa Szkolnego,

8) Wydział Archiwów Państwowych.

Cztery pierwsze z tych wydziałów odnoszą się zakresem swych prac do całego Ministerstwa, następne trzy odnoszą się do Departamentu Oświecenia, ostatni jest zupełnie odrębnym wydziałem.

Zakres działania Ministra W. R. i O. P. i Podsekretarza Stanu podzielony był w ten sposób, że na czele Departamentu Oświecenia Publicznego stał Minister, a Departamentu Wyznań Podsekretarz Stanu.

Ministerstwo w tym czasie było nadal instancją jedyną dla szkół w b. Kongresówce, a dla szkół w Małopolsce instancją wyższą, zająwszy od wiosny 1919 r. miejsce dawnego austrjackiego Ministerstwa Oświaty; nie było zaś jeszcze wcale jakąkolwiek instancją dla szkół w innych częściach Polski, gdzie działały nadal różne organy nadzorcze, sprawując swą władzę według różnych systemów administracyjnych i w zupełnie luźnym pozostając związku z Ministerstwem W. R. i O. P. A jeśli się weźmie także pod uwagę, że Departament Wyznań miał pracę utrudnioną, dopiero co uzyskawszy opiekę nad wyznaniami (niecałej zresztą Polski), to okaże się, że rola i działalność Ministerstwa W. R. i O. P., jako ca-

łości, była w tym czasie niepełna w stosunku do całej Polski i w odniesieniu do zagadnień pierwszorzędnej wagi, które należało rozwiązywać tak, jak tego wymagał zakres działania resortu.

Podstawy prawne do działania i sprawowania naczelnego kierownictwa oraz zwierzchniego zarządu nad szkolnictwem w całej Polsce stworzyła dla Ministerstwa W. R. i O. P. dopiero ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych, której wykonanie skutkiem ówczesnej wojny zostało opóźnione. Opierając się na jej postanowieniach, mógł Minister W. R. i O. P. znieść w 1921 r. Radę Szkolną Krajową we Lwowie i Departament W. R. i O. P. w Poznaniu oraz rozpocząć organizację Kuratorjów, jako organów władzy drugiej instancji.

Dalszą fazę organizacyjną Ministerstwa stanowi uzyskanie w 1921 r. pierwszego statutu organizacyjnego, uchwalonego przez Radę Ministrów (Monitor Polski, 1921, Nr. 74, poz. 115).

Statut ten po raz pierwszy ujmując w zwartą całość organizacyjną Ministerstwo, wprowadza pięć departamentów z ośmnastoma wydziałami, z jednym referatem oraz oddzielnym Wydziałem Archiwów Państwowych.

Zmieniając stan dotychczasowy, nowy statut znosi zupełnie luzem idące a od Ministra wprost zależne wydziały (8), tworząc z nich jeden Departament Ogólny, z pięciu wydziałów złożony; znosząc Wydział Prawny, włącza jego kompetencje do Wydziału Prezydjalnego, powstającego w miejsce dawnego Sekretarjatu Generalnego, w miejsce Wydziału Statystyczno-Prasowego wprowadza Wydział Sprawozdawczy o dość ograniczonym zakresie działania („załatwia sprawy okresowych sprawozdań Ministerstwa i sprawy prasowe, obejmuje redakcję Dziennika Urzędowego oraz bibljotekę Ministerstwa"), ponadto Finansowy, Budownictwa Szkolnego i Wychowania Fizycznego (dawny Higjeny Szkolnej).

Poza tem bardzo charakterystyczną rzeczą jest w tym statucie utworzenie Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego, w którego skład wchodzi sześć wydziałów: wychowania przedszkolnego, szkolnictwa powszechnego, szkolnictwa średniego (z inspekcją harcerstwa), seminarjów, oświaty pozaszkolnej oraz wydawnictw. Pięć wydziałów pierwszych jest powołanych do załatwiania spraw

„ustalania teoretycznych podstaw danego działu", do opracowywania „odnośnych programów, regulaminów i podręczników" oraz do „sprawowania zarządu i nadzoru nad danym działem szkolnictwa". Niema zatem odrębnego Departamentu Szkolnictwa Średniego, a sprawy programowe są rozdzielone między poszczególne wydziały.

Przewidziany jest Departament Szkolnictwa Zawodowego z dwoma wydziałami i jednym referatem, z których Wydział Szkolnictwa Technicznego jest niewspółmiernie rozbudowany, obejmując sprawy szkół technicznych, kolejowych, rzemieślniczych, kształcących i dokształcających oraz agrotechnicznych.

Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego obejmuje trzy wydziały: Wydział Nauki, Wydział Uniwersytetów i Wydział Akademickich Szkół Technicznych.

Departament Wyznań w porównaniu z dotychczasowym stanem obejmuje tylko dwa wydziały: wyznania katolickiego oraz innych wyznań.

Departamentu Sztuki wówczas niema, gdyż istnieje jeszcze Ministerstwo Sztuki i Kultury (zniesione dopiero w 1922 r.).

Statut ten świadczy o tem, że zakres działania Ministerstwa się rozrasta, że szereg zagadnień zostaje wciągnięty w sferę wpływów Ministerstwa.

Statut, tworzony poczęści w przeddzień organizowania władz szkolnych drugiej instancji (dwa Kuratorja: Poznańskie i Pomorskie powstały w styczniu 1921 r.), przewiduje pewne zmiany, jakie zajdą w związku z tym faktem w organizacji Ministerstwa. (Por. § 8 statutu: „Minister W. R. i O. P. wyznaczy, jakie z dotychczasowych wydziałów Ministerstwa mają być utrzymane do czasu zorganizowania Kuratorjów Okręgowych").

Nie wszedł jednak w życie statut w tem brzmieniu, w jakiem został uchwalony przez Radę Ministrów i ogłoszony w Monitorze. Pod wpływem potrzeb życiowych w praktyce ugruntował się podział inny, który w znacznej mierze odbiegł od uchwalonego (por. M. Janelli: „Administracja wychowania". Rocznik Pedag. Serja 2, Tom I, 1928, str. 80). Różnica zasadnicza polegała na tem, że w rzeczywistości nie powstał Departament Ogólny, lecz nadal istniał t. zw. Sekretarjat Generalny, powiększony o Wydział Praw-

ny; istniały też nadal inne samodzielne wydziały, które w statucie były złączone w jedną całość w Departamencie Ogólnym. Dalsza różnica polegała na tem, że istniały dwa oddzielne departamenty, t. j. szkolnictwa powszechnego i szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w miejsce przewidzianego w statucie jednego departamentu, a w dalszym ciągu, że pomnożono znacznie ilość wydziałów w departamentach do liczby 26, zamiast 18 statutowych.

Wprowadzono np. zupełnie nowe wydziały: Budowy Szkół Powszechnych oraz Wydział Szkół Specjalnych (w Departamencie Szkolnictwa Powszechnego), Wydział dla Spraw Szkolnictwa w Małopolsce (w Departamencie Szkolnictwa Ogólnokształcącego), Bibljoteczny (w Departamencie Nauki i Szkół Wyższych), Wydział Ogólny, Wyznań Ewangelickich, Wyznania Mojżeszowego (w Departamencie Wyznań). W ten sposób statut, zmierzający do skoordynowania działalności Ministerstwa i uporządkowania jego organizacji, wogóle nigdy nie wszedł w życie.

Do powyższych departamentów w 1922 r. przyłączył się po zniesieniu Ministerstwa Sztuki i Kultury osobny Departament Sztuki i Kultury z czterema wydziałami (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1922, Nr. 14, poz. 137).

Zaznaczyć należy, że Ministerstwo działalnością swoją ogarnęło wówczas prócz b. Galicji terytorjum, które podlegało dotychczas Zarządowi Cywilnemu Ziem Wschodnich oraz Zarządowi Ziem Wołynia i Frontu Podolskiego z wyjątkiem ziemi Wileńskiej (rok 1921) oraz terytorjum b. dzielnicy pruskiej w zakresie spraw oświatowych w 1921 r., sztuki i kultury w 1922 r. i wreszcie w zakresie spraw wyznaniowych również w 1922 r. Nakoniec z dniem 13 kwietnia 1922 r. także ziemia Wileńska została poddana w zakresie administracji szkolnej i wyznaniowej Ministerstwu W. R. i O. P. Pewien wpływ w zakresie działania resortu Ministerstwa W. R. i O. P. został mu zastrzeżony na terytorjum śląskiem.

W ten sposób unifikacja w zakresie administracji szkolnej i wyznaniowej została ukończona w połowie 1922 r. i od tego czasu żadnych zmian w tym zakresie już się nie spotyka.

Obecnie chodzić będzie o dokonanie wewnętrznej unifikacji w zakresie zwłaszcza szkolnictwa.

Dominującym pozostaje nadal w działalności Ministerstwa przedewszystkiem problem unifikacji („programem Ministerstwa jest najpierw zasadnicza unifikacja, a potem pełna twórczość, rozwijająca się nie jednym mózgiem władzy centralnej, lecz wszystkiemi komórkami szkolnego organizmu") i problem ogólnego ustroju szkolnictwa, aby jak najrychlej zastąpić formy szkolnictwa i wychowania pozostawione przez państwa zaborcze na całym obszarze ziem polskich jednym własnym systemem, „który będzie jednym z najważniejszych aktów i czynnikiem zjednoczenia narodowego, który stanie się punktem wyjścia zdrowej ewolucji polskiego wychowania i szkolnictwa". (Słowa wyjęte z przemówienia Ministra W. R. i O. P. T. Łopuszańskiego na posiedzeniu 150-em Sejmu. Monitor Polski z dnia 1 czerwca 1920, Nr. 121).

W rzeczywistości Ministerstwo nie może jeszcze w tym okresie realizować tych zamierzeń, zajęte głównie troską o rozbudowę szkolnictwa powszechnego, o dostarczenie szkole kwalifikowanego nauczyciela przedewszystkiem na terenie b. Kongresówki. „Teoretyczne prace Ministerstwa założone i obliczone są na terytorjum całej Rzeczypospolitej, działalność praktyczna jednak skupiła się dotychczas na terenie Królestwa" (słowa z cytowanego przemówienia Ministra W. R. i O. P.).

Stan organizacyjny Ministerstwa W. R. i O. P., odbiegający od statutu z 1921 r., usankcjonował do pewnego stopnia drugi z rzędu statut, uchwalony przez Radę Ministrów w 1924 r. (Monitor Polski z dnia 7 lipca 1924, Nr. 153, poz. 482).

Statut ten był wynikiem prac, zmierzających do reorganizacji naczelnej władzy oświatowej w okresie przeprowadzania przez ówczesny Rząd koniecznych oszczędności państwowych. Z drugiej strony miał on być rezultatem badań w kierunku „zracjonalizowania metod pracy i gospodarki w administracji szkolnej" oraz ścisłego określenia kompetencji i odpowiedzialności poszczególnych instancyj w tej administracji. (Por. przemówienie Ministra W. R. i O. P. dr. B. Miklaszewskiego na 139-em posiedzeniu Sejmu, Monitor Polski z dnia 2 lipca 1924, Nr. 149).

Statut z 1924 r. wprowadził siedem departamentów z dwudziestoma trzema wydziałami i Wydziałem Archiwów Państwowych.

Utrwalił przedewszystkiem istnienie Departamentu Ogólnego, przewidzianego w statucie poprzednim oraz oddzielnego Departamentu Szkolnictwa Średniego Ogólnokształcącego obok Departamentu Szkolnictwa Powszechnego, wprowadził Departament Sztuki. Pozatem wprowadził po raz pierwszy osobę Podsekretarza Stanu jako kierownika jednego z departamentów, mającego ponadto specjalny zakres działania, przekazany mu przez Ministra. W Departamencie Szkolnictwa Zawodowego stworzył oddzielną komórkę administracyjną w postaci Wydziału Administracyjnego dla załatwiania spraw organizacyjno-administracyjnych, budżetowo-rachunkowych i personalnych nauczycielstwa, czyniąc z innych wydziałów departamentu przedewszystkiem wydziały programowo-organizacyjne.

W Departamencie Nauki i Szkół Wyższych nie wcielono w życie tych wydziałów, które statut ustalił, lecz wprowadzono nowe, odpowiadające rzeczywistym stosunkom: Wydział Nauki, Wydział Szkół Wyższych, Wydział Bibljotek w miejsce wydziału programowo-dydaktycznego, administracyjno-gospodarczego i wydziału nauki.

Pozatem istniał nadal Departament Wyznań z trzema wydziałami.

Wchłonął też w siebie statut szereg nowych zagadnień, których dawniej nie uwzględniono, a które życie z sobą przyniosło: powstaje np. referat szkolnictwa zagranicznego w Wydziale Prezydjalnym; ten sam Wydział Prezydjalny, jako jedną ze swych czynności, ma wyznaczone czuwanie nad organizacją i biurowością Ministerstwa oraz podległych władz i urzędów, wyznaczony ma referat statystyki, który uprzednio nie był uwzględniony (choć w pierwszych stadjach rozwoju organizacyjnego Ministerstwa stanowi nawet osobny wydział). Ponieważ wyłoniła się kwestja fundacyj, darowizn, zapisów szkolnych, przeznaczono ją Wydziałowi Prawnemu, który poza tem staje się organem opinjodawczym w kwestjach prawnych. Wymogi życia i wzmagający się pęd ku rozbudowie szkolnictwa powszechnego pod względem ilościowym i jakościowym narzuciły konieczność zogniskowania badań teoretycznych nad problemem sieci szkolnej i organizacji szkół powszechnych w specjalnym Wydziale Organizacyjnym w Departamencie Szkolnictwa Po-

wszechnego, którego przedtem nie było. Poza tem charakterystyczną rzeczą dla nowego statutu jest: zniesienie Wydziału Higjeny Szkolnej i Wychowania Fizycznego, a stworzenie urzędu naczelnego wizytatora higjeny szkolnej, co jednak życie samo skorygowało, powodując wkrótce wskrzeszenie wydziału wbrew statutowi; zorganizowanie wyłącznie w Departamencie Szkolnictwa Średniego Ogólnokształcącego Wydziału Programowego tylko dla gimnazjów; nieorganiczne złączenie referatu kwalifikacji książek szkolnych i pomocy naukowych z wydziałem wydawniczym, co również z biegiem czasu zostało poprawione przez podporządkowanie tych czynności Wydziałowi Programowemu.

Praktyka życiowa okazała w ten sposób, że i statut z 1924 r. nie mógł długo sprostać zadaniom. Wkrótce ukazały się w nim braki, które trzeba było usunąć.

Okazało się, że w organizacji Ministerstwa niema przedewszystkiem komórki, czy organu koordynującego pracę poszczególnych departamentów, a nawet wydziałów. Wynikiem tego było, że zagadnienia niejako wspólne dla pewnej grupy wydziałów i departamentów, albo też w mniejszym lub większym zakresie obchodzące te departamenty i wydziały, rozwiązywane były niekiedy oddzielnie i różnie bez dostatecznego porozumienia.

Nie było w Ministerstwie czynnika regulującego pracę poszczególnych wydziałów administracyjną i programowo-organizacyjną.

W czasie, gdy zagadnienia szkolnictwa coraz bardziej budziły zainteresowanie społeczeństwa i omawiane były w prasie, brakło też komórki, której zadaniem byłoby powiadamianie społeczeństwa o tem, co Ministerstwo W. R. i O. P. czyni, jakie ma zamierzenia i plany, aby w ten sposób najautentyczniej poinformować społeczeństwo i żywiej zainteresować je sprawami oświaty, wychowania, nauki i kultury, a z drugiej strony prostować fałszywe wiadomości i fałszywe opinje o pracach Ministerstwa. Nie było też w Ministerstwie organu, któryby należycie i systematycznie informował zagranicę o sprawach, wchodzących w zakres działania Ministerstwa W. R. i O. P. i propagował polską myśl pedagogiczną, a z drugiej strony gromadził odpowiednie materjały i zbierał wiadomości za-

graniczne, mogące interesować poszczególne departamenty i wydziały.

Tym brakom przeróżnym zaradzić ma nowy statut, uchwalony przez Radę Ministrów w 1928 r. (Monitor Polski, 1928, Nr. 212, poz. 488).

Nowy statut nie mówi wprawdzie o organie, mającym za zadanie koordynowanie prac poszczególnych departamentów i wydziałów, organ taki jest jednak w dalszej interpretacji statutu przewidziany pod postacią „Stałej Komisji Międzydepartamentalnej", której przewodniczyć będzie Podsekretarz Stanu.

Bardzo ważnem niewątpliwie pociągnięciem na drodze koordynacji prac jest również zorganizowanie Wydziału Sprawozdawczego w Departamencie Ogólnym. Dzięki tej komórce Ministerstwo z jednej strony wyjdzie niejako nazewnątrz poza mury swego gmachu, swych szkół i zakładów naukowych i wyruszy w świat z cennym pokazem swych prac dokonanych, swych planów, zakreślonych na przyszłość, swych dociekań teoretycznych i zdobytych doświadczeń. Z drugiej strony dzięki temu wydziałowi Ministerstwo posiadać będzie „materjały, zawierające informacje o stanie i postępie spraw szkolnych i wychowawczych zagranicą, o ukazujących się tam nowych ustawach z dziedziny organizacji i administracji wychowania publicznego" (§ 8 statutu). Pracownicy Ministerstwa będą mogli być obznajomieni z najświeższemi prądami umysłowemi w zakresie ich obchodzącym, a dotyczącym resortu Ministerstwa W. R. i O. P.

Nowy statut zmniejsza ilość departamentów do liczby sześciu z 21 wydziałami oraz samodzielnym Wydziałem Archiwów Państwowych.

Wskrzeszając jakby dawne echa z 1921 r., a nasłuchując odgłosów fali życia współczesnego, statut nowy łączy Departament Szkolnictwa Średniego Ogólnokształcącego z Departamentem Szkolnictwa Powszechnego. W ten sposób niejako symbolicznie podkreślona została jednolitość szkolnictwa ogólnokształcącego i zaznaczony związek bezpośredni między szkołą powszechną i średnią.

Wymogom rzeczywistości stało się również zadość przez utwo-

rzenie Wydziału Organizacyjno-Programowego w Departamencie Szkolnictwa Ogólnokształcącego. Dwie akcje bardzo ważne Ministerstwa, prowadzone dotąd tylko pod kątem widzenia ograniczonym do pewnej kategorji zagadnień i oderwane od siebie, znalazły się nareszcie na jednej płaszczyźnie. Zyska na tem praca organizacyjna i programowa Ministerstwa.

Niemniej ważną i potrzebami życiowemi wywołaną zmianę wprowadza nowy statut, ujmując w jedną całość sprawy kształcenia i dokształcania zawodowego nauczycieli szkół powszechnych, zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i szkół średnich ogólnokształcących. W tym zakresie prowadzona była dotychczas intensywna i bardzo owocna akcja tylko w odniesieniu do nauczycieli szkół powszechnych, natomiast inne kategorje nauczycieli, zwłaszcza szkół średnich, akcją tą nie były dostatecznie objęte. Odtąd sprawa ta, bardzo doniosła dla szkolnictwa średniego, ruszy z martwego punktu.

Wymagania życia bieżącego i wspaniale rozwijająca się praca w zakresie żeńskich szkół zawodowych spowodowały, że dotychczasowy, od szeregu lat istniejący, referat żeńskich szkół zawodowych (referat szkół dla dziewcząt w statucie z 1921 r.) został w nowym statucie zamieniony w Wydział Kształcenia i Dokształcania Zawodowego Kobiet.

Bujny rozrost wychowania fizycznego, wielkie zagadnienia higjeny szkolnej, doniosła akcja przysposobienia wojskowego młodzieży — znalazły swój wyraz w osobnym Wydziale Wychowania Fizycznego i Higjeny Szkolnej o zwiększonym zakresie działania.

Nowe przegrupowanie wydziałów nastąpiło w Departamencie Szkolnictwa Zawodowego, a także w Departamencie Wyznań Religijnych, w którym rozdział czynności na wydziały został przejrzyściej i racjonalniej ujęty.

Pewne zmiany zaszły w Departamencie Nauki i Szkół Wyższych: Wydział Bibljotek, istniejący faktycznie wbrew statutowi z 1924 r., wcielony został do Wydziału Nauki. Wydział Prezydjalny w Departamencie Ogólnym stracił niektóre dawniejsze agendy na rzecz innych wydziałów (referat szkolnictwa zagranicznego przeszedł do Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego, redakcja

Dziennika Urzędowego Ministerstwa, opieka nad bibljoteką Ministerstwa — przeszły do Wydziału Sprawozdawczego).

Wydział Archiwów Państwowych rozszerzył swój zakres działania w porównaniu ze statutami dawniejszemi, objąwszy obecnie jeszcze „opiekę naukową i techniczną nad archiwami i zbiorami archiwalnemi instytucyj społecznych, ochronę zabytków archiwalnych, rewindykację państwowych zbiorów archiwalnych w kraju i z zagranicy, kompletowanie archiwów państwowych, udzielanie pomocy w sprawach, związanych z ochroną prywatnych zabytków archiwalnych" (§ 29 statutu). Ewentualne przeniesienie Wydziału Archiwów Państwowych, jak to głosił statut z 1924 r. (§ 35), do innej władzy centralnej obecnie nie jest przewidywane.

Ministerstwo W. R. i O. P., uzyskawszy nowy statut, przechodzi w nowe stadjum rozwoju.

Wiele dotychczas zrobiono, ale bardzo wiele pozostaje jeszcze do zrobienia. Organizm Ministerstwa w ciągu dziesięciu lat wzmocnił się już na tyle, że wypróbowane jego siły dają rękojmię, że Ministerstwo ogromowi zadań sprosta.

Statut Ministerstwa niewątpliwie znowu ulegnie zmianie, gdy tego wymagać będą warunki życiowe. Wszak chodzi o to, aby był zawsze dostosowany do aktualnych, żywych zagadnień i odzwierciadlał życie i jego wymogi.

Dr. Michał Pollak.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

ZAGADNIENIE NAUCZYCIELSKIE W NASZEM SZKOLNICTWIE POWSZECHNEM

Zagadnienie nauczycielskie występuje w szkolnictwie powszechnem w całej rozciągłości dopiero wówczas, gdy pojawia się problem realizacji powszechnego nauczania. Staje się wtedy sprawą palącą, bo bez dobrego nauczyciela niema dobrej szkoły, bez dostatecznej liczby takich nauczycieli nie będzie powszechnego

nauczania. To też po zasadniczem zdecydowaniu w roku 1919 realizacji powszechnego nauczania z tem większą energją jęły się władze szkolne pracy nad sprawą nauczycielstwa.

Stan szkolnictwa w Polsce pod tym względem był bardzo niezadowalający. Najgorzej było w b. dzielnicy rosyjskiej, gdzie dopiero myślano o sieci szkolnej. Nauczycieli było bardzo mało, wśród nich bardzo dużo Rosjan, wszyscy niemal byli kształceni w rządowych seminarjach. Przyjmowano tam absolwentów szkół początkowych zwykłych, nauka, prowadzona po rosyjsku, trwała lat trzy. Ogółem więc przyszły nauczyciel uczył się 8 do 9 lat. Poziomem swym seminarja równały się mniej więcej czterem klasom szkoły średniej. Wystarczyło przecież mieć świadectwo z 4 klas, by po półrocznej praktyce i lekcjach próbnych otrzymać świadectwo na nauczycielkę szkół początkowych. Pewną, niewielką zresztą, część nauczycielstwa ludowego stanowiły kobiety, które miały tytuł „domowych" nauczycielek. Te zdawały przy egzaminie wszystkie przedmioty w zakresie programu 4 klas, jeden lub kilka obranych — w zakresie gimnazjum żeńskiego. Świadectwo nauczycielki „domowej" otrzymywało również wiele absolwentek gimnazjów rządowych po zdaniu skróconego egzaminu, który redukował się w pewnym okresie czasu tylko do lekcyj próbnych. Nieliczne przed wojną polskie seminarja prywatne, istniejące jawnie pod nazwą „kursów" lub tajnie, nie dawały swoim absolwentom żadnych uprawnień, a liczba tych absolwentów była zbyt mała, by silniej zaważyć mogła na ogólnym poziomie szkolnictwa początkowego. I ilościowo więc i jakościowo źle przedstawiało się zagadnienie nauczycielskie w tej części kraju. Podkreślić tu należy, że społeczeństwo i polska część nauczycielstwa oceniały sytuację należycie i nie zadowalały się seminarjami rządowemi. Wyrazem tego było zakładanie prześladowanych przez rząd rosyjski polskich seminarjów prywatnych, tworzenie za kordonem krótkich kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa. Najdobitniej zaś ujawniło się to w ustawie z 27 maja 1919 r., gdzie Sejm Ustawodawczy pociągnął do egzaminów dodatkowych wszystkich tych nauczycieli, którzy nie ukończyli polskich seminarjów lub kursów nauczycielskich. Nie uznano

więc wykształcenia danego przez zaborcę za wystarczające dla nauczyciela w Odrodzonej Polsce.

Inaczej przedstawiał się problem nauczycielski w dwu pozostałych dzielnicach, w których realizowano już powszechne nauczanie. B. dzielnica pruska miała dostateczną liczbę nauczycieli, w ogromnej jednak większości byli to Niemcy, z reguły germanizatorzy. Nauczyciele ci byli kształceni w trzyletnich seminarjach nauczycielskich, do których przyjmowano z trzyletnich specjalnych „preparandyj". Do preparandji dostać się mógł kandydat po egzaminie w zakresie programu ośmioletniej szkoły powszechnej. Ogółem więc przygotowanie na nauczyciela trwało tu lat 14. Nauka w ciągu całego tego czasu była prowadzona po niemiecku, języka polskiego nie uczono wcale. Wybitnie dodatnią cechą seminarjów niemieckich było duże wyszkolenie metodyczne uczniów. Szkoły ćwiczeń przy seminarjach nie miały tu osobnych nauczycieli, uczyli w nich uczniowie i nauczyciele seminarjów. Poziom nauczania był znacznie wyższy niż w seminarjach rosyjskich. Świadczyć bezstronnie o tem może choćby fakt, że już od roku 1919 absolwenci seminarjów byli w Prusach dopuszczani do studjów uniwersyteckich, wprawdzie tylko na pewne przedmioty, nie byłoby to jednak możliwe w stosunku do seminarzystów rosyjskich. Odbiło się to w chwili przełomu na stosunku społeczeństwa i władz do nauczycielstwa czynnego. Ministerstwo b. dzielnicy pruskiej uznało bez zastrzeżeń kwalifikacje nauczycielskie uzyskane w seminarjach niemieckich przez Polaków, Niemcom, pracującym w szkołach publicznych, nałożyło obowiązek nauczenia się tylko języka polskiego i to w bardzo szczupłym zakresie. Nie zrozumiano, czy nie doceniono konieczności wyszkolenia wszystkich nauczycieli i to nietylko w języku polskim, ale w historji i geografji Polski, w tych przedmiotach podstawowych w nowej szkole polskiej.

B. dzielnica austrjacka znalazła się, jak wiadomo, w warunkach najpomyślniejszych. Miała bowiem dostateczną liczbę a nawet nadmiar nauczycieli, i to kształconych w polskich seminarjach. Nauka w seminarjum trwała tam lat 4, przyjmowano kandydatów, którzy po 4 klasach szkoły ludowej ukończyli 3 kla-

sy szkoły wydziałowej. Przygotowanie na nauczyciela trwało więc przeciętnie lat 11. Programowo różniły się seminarja miejskie od wiejskich, które były popularnie uznawane za coś niższego. Poziom nauczania w seminarjach zupełnie wystarczał, aby absolwentów tych zakładów uznać za dostatecznie przygotowanych do nauczania w nowych warunkach. I tu jednak program nauczania seminarjów wymagał na przyszłość dostosowania do potrzeb tak zmienionych.

Zestawiając te pobieżne uwagi, uprzytomniamy sobie w skrócie, z jakiemi olbrzymiemi trudnościami w dziedzinie nauczycielstwa musiały walczyć władze polskie, chcąc po odrodzeniu Państwa zrealizować istotnie powszechne nauczanie. Na czoło wysunęły się odrazu trzy zasadnicze problemy:

1) dostarczenie dostatecznej liczby nauczycielstwa dla zrealizowania powszechnego nauczania,

2) stworzenie nowej organizacji kształcenia nauczycieli, odpowiadającej zmienionym warunkom życia narodowego i

3) kształcenie nauczycieli czynnych.

1. ZAPOTRZEBOWANIE NAUCZYCIELSTWA.

Z tych trzech problem pierwszy był dotąd pozornie najłatwiejszy do rozwiązania, wielu uważa go za już rozstrzygnięty. To szkodliwe złudzenie rozwiewa się nawet przy powierzchownem przyjrzeniu się istocie sprawy. W chwili obecnej mamy dosyć nauczycielstwa szkół powszechnych, ponieważ nie realizujemy jeszcze w całej pełni powszechnego nauczania, zwłaszcza w województwach wschodnich i centralnych. Ponadto dzieci napływają do szkół corocznie jeszcze w nienormalnie małych ilościach z powodu znanego powszechnie faktu zmniejszenia się liczby urodzin w czasie wojny. Już jednak od bieżącego roku szkolnego liczba dzieci w wieku szkolnym stale wzrasta i to w bardzo gwałtownem tempie. Gdy w roku 1927/28 było w szkołach powszechnych 3.362.822 [1] dzieci, w roku 1935/36 dzieci w wieku szkolnym będzie już 5.603.716 [1].

---

[1] Szkoły Powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/6. Warszawa, 1927. Str. XXV.

(Według „Wiadomości Statystycznych", R. V, z. 23).

Szkolnictwo powszechne publiczne

Nauczyciele według miejsca urodzenia w %%

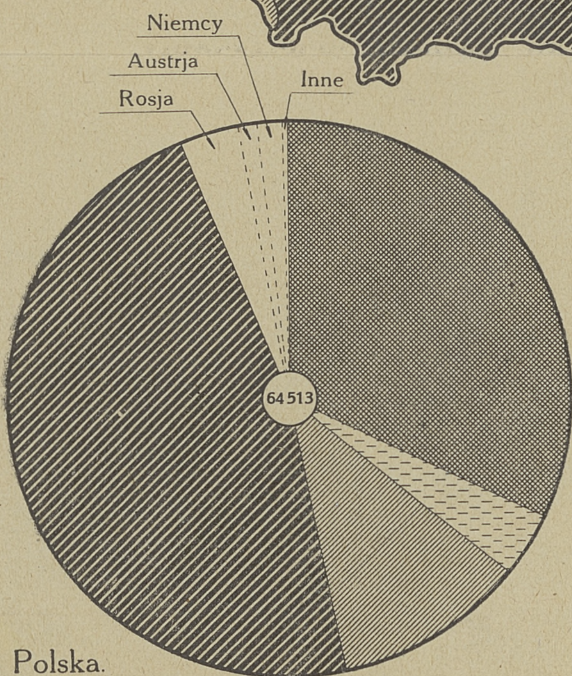
Rok szkolny 1925/26

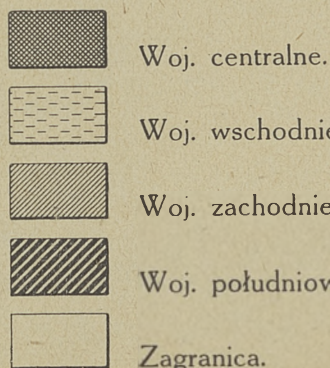
12 717

26 570

7 182

18 044





Do zaspokojenia zapotrzebowania nauczycieli w minionem dziesięcioleciu przyczyniły się jeszcze trzy okoliczności. Jedna — to zapas nauczycieli, jaki posiadały nasze województwa południowe, który przytem zwiększał się, ponieważ liczba dzieci chodzących do szkół i w tych województwach zmalała z powodu wojennego zmniejszenia się liczby urodzin, a liczba seminarjów nauczycielskich na tymże terenie nie tylko nie zmniejszała się, ale stale rosła. Stąd wynikł stan, który doskonale obrazuje obok zamieszczona mapka, sporządzona przez Główny Urząd Statystyczny w Warszawie według stanu z roku 1925/26 [1].

Widzimy z niej odrazu, jaki znaczny procent nauczycielstwa, pochodzącego z województw południowych, pracował w innych częściach kraju. Niemal połowa nauczycielstwa w Państwie — to nauczycielstwo z południa kraju.

Druga okoliczność — to napływ nauczycieli bez kwalifikacyj. Gdy w b. dzielnicy rosyjskiej niezwłocznie po wyjściu Rosjan, t. j. od roku 1915, zaczęto gwałtownie wprost szybko zakładać polskie szkoły powszechne, przyjęto do nich jako nauczycieli znaczną ilość osób, ożywionych ideowością i zapałem do pracy w szkolnictwie, ale nie posiadających dostatecznego przygotowania zawodowego, albo też nawet i ogólnego. To samo zjawisko powtórzyło się w latach 1919 i 1920 w województwach zachodnich, gdy zaszła potrzeba zapełnienia luki, wytworzonej wskutek masowego odpływu do Niemiec niemieckich sił nauczycielskich, które rychło zdały sobie sprawę, że nie mają co robić w polskiem szkolnictwie.

Trzecia, najważniejsza okoliczność — to wzrost bardzo silny zakładów kształcenia nauczycieli i zwiększenia się liczby ich absolwentów. Gdy bowiem w roku 1918 w Polsce, bez Pomorza i Górnego Śląska, było 73 zakłady kształcenia nauczycieli z 7.000 uczniów płci obojej, to w dniu 1 grudnia 1927 r. było tych zakładów już 218 z 38.055 uczniów, w tem na ostatnim kursie 6.961 uczniów [2].

---

[1] Wiadomości Statystyczne. Rok V, zeszyt 23, str. 802.
[2] Niedrukowane materjały Ministerstwa W. R. i O. P.

Jak dalece wzrosła liczba nauczycielstwa, w niektórych zwłaszcza częściach kraju, świadczą liczby. Tak np. w b. Królestwie Polskiem w roku 1910/11 było 7.216 nauczycieli szkół początkowych [1], w grudniu 1917 r. na tym samym mniej więcej terenie 5 województw centralnych było już 9.448 nauczycieli tylko w publicznych szkołach powszechnych, a w dniu 15 września 1928 r. aż 27.657 [2]. Niemal czterokrotnie zatem powiększyła się liczba nauczycielstwa! Co do całej Polski mam do dyspozycji dane dopiero od roku 1922, nie mogę więc objąć okresu największego liczbowego rozrostu szkolnictwa. I tak jednak, gdy w roku 1922/23 było nauczycieli w szkołach powszechnych publicznych i prywatnych razem 62.003, to w roku 1927/28 było już 70.197 [3], czyli w ciągu 6 lat o 13% więcej.

Czy ta 70.000 rzesza nauczycielska, którą dziś rozporządzamy, wystarczy nam w latach najbliższych, wówczas gdy będziemy mogli w całej pełni realizować powszechne nauczanie dla normalnej już liczby dzieci w wieku szkolnym, gdy znikną dwie z wymienionych wyżej przyczyn? Dodajmy odrazu, że w miarę powiększania się liczby dzieci w wieku szkolnym w Małopolsce, coraz bardziej zmniejszać się będzie dopływ nowych nauczycieli stamtąd do innych województw, że nie chcemy też za żadną cenę dopuścić do wprowadzania do szkolnictwa nowych sił nauczycielskich bez kwalifikacyj. Musimy rozważyć istotne składniki zagadnienia dostarczenia odpowiedniej liczby nauczycielstwa. Liczba ta zależeć musi — przy założeniu powszechnego nauczania — od ogólnej liczby dzieci w wieku szkolnym, którą mają objąć szkoły powszechne, od liczby dzieci, która ma przypadać na jednego nauczyciela, i od zmienności względnie stałości elementu nauczycielskiego. Jak wspomniałam wyżej, już od bieżącego roku szkolnego rozpoczyna się wzrost liczby dzieci w wieku

---

[1] Ignacy Weinfeld. Rocznik Polski. Rok 1922. Wydanie 2. Warszawa, 1922. Str. 43.

[2] Niedrukowane materjały Ministerstwa W. R. i O. P.

[3] Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1928. Warszawa, 1928. Str. 394—5.

szkolnym, wzrost ten pójdzie bardzo szybko w latach następnych. Od 3.638.525 dzieci w wieku szkolnym w bieżącym roku dojdziemy w roku 1935/36 do 5.603.716 [1]. Wzrost będzie więc ogromny. Ażeby tę olbrzymią masę dzieci objąć obowiązkiem szkolnym, trzeba będzie także ogromnego wysiłku w dziedzinie produkcji nauczycieli. Potrzebna liczba nauczycieli zależeć będzie od obciążenia nauczyciela dziećmi, które nie może oczywiście przekraczać pewnych granic, jeżeli nauka ma istotnie dawać korzyść dzieciom. To też założenie Falskiego w jego „Wynikach spisu dzieci z czerwca 1926 roku" [2], że możemy dojść aż do 61 dzieci na każdego nauczyciela, wydaje mi się niemożliwe do przyjęcia ze względów pedagogicznych i społecznych. A jednak i przy tej ogromnej liczbie Falski oblicza, że w roku 1935/36 będziemy musieli mieć 91.868 nauczycieli w szkołach powszechnych, ażeby wszystkie dzieci się w nich pomieściły. Przy możliwszej już drugiej normie Falskiego — 46 dzieci na nauczyciela — trzebaby w tymże roku aż 121.813 nauczycieli. Nasza liczba nauczycielstwa musi więc do roku 1935/36 wzrosnąć co najmniej o prawie 22.000, a pożądane jest, aby wzrosła prawie o 52.000 nowych nauczycieli. Akcentuję słowo „nowych", bo musimy jeszcze zważyć, że nauczyciele umierają, wychodzą na emeryturę, przechodzą do innych szkół lub zawodów, słowem, w ten czy inny sposób wychodzą z zawodu nauczycielskiego i trzeba ich zastąpić siłami nowemi. Z zestawień Głównego Urzędu Statystycznego, podanych w Roczniku Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej za rok 1928 na str. 404 i 405, wynika, że opuszcza zawód nauczyciela szkoły powszechnej bardzo pokaźna liczba nauczycieli, wahająca się w ciągu ostatnich pięciu lat od 4.022 w roku 1926/27 do 5.572 w roku 1925/26. Przeciętnie według obliczeń Falskiego [3] około 8% nauczycielstwa porzucało dotąd swój zawód. Oczywiście część tych nauczycieli — niekwalifikowani — ustępowała ze szkolnictwa z musu, była bowiem wyda-

---

[1] Szkoły Powszechne Rzeczypospolitej Polskiej. Str. XXV.

[2] Warszawa, 1928. Nakład Ministerstwa W. R. i O. P. Str. 82—87.

[3] Tamże, str. 86.

lana dla braku kwalifikacyj. Mimo to jednak ubytek z szeregów nauczycielskich jest ciągle znaczny i będzie wymagał rocznie dla zapełnienia tysięcy nauczycieli. O te więc tysiące wzrosną wyżej podane liczby 22.000, czy 52.000 nowych nauczycieli, potrzebnych do roku 1935/36. Jeżeli zgruba przyjmiemy, że potrzeba nam będzie średnio rocznie 4.000 nauczycieli na zapełnienie ubytku, t. j. przez 7 lat 28.000, to do roku 1935/36 musimy wyprodukować co najmniej: 50.000 przy owej fatalnej normie 61 dzieci na każdego nauczyciela, a 80.000, jeśli tę normę zniżymy do wcale nieidealnej 46 dzieci! A więc 7 do 11 tysięcy nowych nauczycieli rocznie muszą nam dawać do roku 1935/36 nasze zakłady kształcenia nauczycieli, jeżeli mamy zrealizować powszechne nauczanie bez posiłkowania się znów siłami niekwalifikowanemi.

Liczba świadectw dojrzałości, wydawanych uczniom i eksternistom w tych zakładach, stale wzrasta. W roku 1922/23 wydano matur 3.736, a w roku 1926/27 już 5.280[1]. Dobrze jednak wiadomo, że nie wszyscy ci, którzy dostają świadectwo dojrzałości, idą do zawodu, odpada ich, jak wskazuje praktyka, około 10%, nie dosięgliśmy więc jeszcze w roku 1926/27 nawet 5.000 nowych nauczycieli. Wprawdzie z 6.961 uczniów na ostatnim kursie w roku ubiegłym skończyło pewno około 6.300, i to jednak nie daje nam naszej minimalnej potrzebnej liczby 7.000 nowych nauczycieli rocznie.

Już z tych pobieżnych orjentacyjnych tylko obliczeń widać, że produkcja nauczycieli szkół powszechnych musi wzrosnąć, i to szybko, by odpowiedzieć potrzebom szkolnictwa powszechnego. Nietylko „nadmiar" nauczycielstwa szkół powszechnych, o którym pisano nawet w pismach codziennych, nie istnieje, ale wręcz przeciwnie lada rok wystąpi z całą siłą brak nauczycielstwa. Naturalnie wystąpi, o ile... będziemy realizowali istotnie powszechne nauczanie, to jednak jest koniecznością państwową, musi więc być przeprowadzone. Głosy o „nadmiarze" są przeto szkodliwe, urabiają bowiem opinję publiczną nieprzychylnie w stosunku do koniecznych życiowych potrzeb Państwa. Tłuma-

---

[1] Rocznik Statystyki Rz. P. 1928. Str. 419.

czyć je sobie można tem, że istnieje istotnie nadmiar kandydatów nauczycielskich, ale tylko w tej jednej części kraju, o której mówiłam wyżej, w Małopolsce, która dostarczyła nam niemal połowy nauczycieli w całem Państwie. Młodzi nauczyciele z Małopolski, a częściej nauczycielki, mają trudności w uzyskaniu posad w innych województwach, a w swoich istotnie nie mogą się pomieścić. Zważmy, że w roku 1926/27 w województwach południowych wydano 2.963 świadectwa dojrzałości, a w tym samym roku zatrudniono na tym terenie tylko 653 nowych nauczycieli bez praktyki [1]. Oczywiście więc reszta tych absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli poszła do innych województw, które, jak np. wschodnie, miały w roku 1926/27 159 maturzystów seminarjalnych, a wzięły w tym samym roku nowych nauczycieli 1.082 [2]. Uzyskanie jednak stanowiska na nieznanym terenie musi być często połączone z różnemi trudnościami i powoduje skargi na brak posad, nadmiar nauczycieli i t. d. W interesie szkolnictwa należy jednak zwalczać ów przesąd o istnieniu „nadmiaru" nauczycielstwa szkół powszechnych i uświadamiać, że istnieje on istotnie tylko w Małopolsce, w której zakładów kształcenia nauczycieli jest stosunkowo za wiele, wobec istnienia wyjątkowo wielu zakładów prywatnych.

2. ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Przyjrzyjmy się obecnie drugiemu zasadniczemu zagadnieniu — reformy organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Zakłady kształcenia nauczycieli muszą wytwarzać nauczyciela, rozumiejącego swoją rolę w pracy duchowego zjednoczenia Polski i utrwalenia jej potęgi. Dla osiągnięcia tego celu trzeba było całkowicie przebudować istniejące zakłady, tworzyć jedną — polską — organizację kształcenia nauczycieli. Już w roku 1919 został ogłoszony dekret [3], który dał linje wytyczne

---

[1] Rocznik Statystyki Rz. P. 1928. Str. 419 i 404.

[2] Tamże.

[3] Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem z dnia 7 lutego 1919 r., ogłoszony w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P., 1919, Nr. 2, str. 32—37.

obecnego ustroju zakładów kształcenia kandydatów na nauczycieli. Zakładami kształcenia pozostały nadal głównie seminarja nauczycielskie, lecz obecnie przyjmuje się na kurs I seminarjów państwowych młodzież, mającą lat co najmniej 14, która zda egzamin wstępny w zakresie programu siedmiu klas szkoły powszechnej [1]. Absolwenci preparand, siedmioklasowych szkół powszechnych albo 3 klas szkół średnich ogólnokształcących państwowych lub prywatnych z prawami mają egzamin wstępny ograniczony do sprawdzenia wiadomości z języka polskiego i rachunków. Ponieważ nauka w seminarjum trwa lat 5, więc przeciętny kandydat na nauczyciela musi uczyć się teraz 7 + 5, t. j. 12 lat. Daleko więc postąpiliśmy od owych ośmiu czy dziewięciu lat nauki na nauczyciela, które były regułą w b. zaborze rosyjskim! Już to samo przedłużenie okresu nauki musi być, dla pewnych zwłaszcza dzielnic, uznane za wielki krok naprzód, krok niemal rewolucyjny!

Seminarja pozostały i obecnie zakładami o charakterze wpół ogólnokształcącym, wpół zawodowym. Charakterystyczne jest pod tym względem określenie seminarjum, podane we wstępie do „Programu nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich" [2] (str. 5): „Seminarjum jest szkołą zawodową, przygotowującą młodzież do zawodu nauczycielskiego, ale najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest dobre wychowanie i wykształcenie ogólne". Uczeń ma w seminarjum „otrzymać takie wykształcenie ogólne, jakie daje prawo do dojrzałości umysłowej", dalej ma otrzymać „przygotowanie zawodowe, niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej i dające punkt wyjścia do dalszego doskonalenia się w toku tej pracy" [3]. Przyjęto więc jedynie słuszną zasadę, że przygotowanie zawodowe, które daje seminarjum, jest jeno początkiem pracy nauczyciela nad zagadnieniami pedagogicznemi, że nauczyciel musi stale

---

[1] Regulamin przyjmowania uczniów do państwowych seminarjów nauczycielskich. Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P., 1926, Nr. 10, str. 234.

[2] Wyd. 2 zmienione. Warszawa, 1926.

[3] Tamże, str. 6, 3, 4.

uczyć się, stale pracować nad sobą, by mógł istotnie należycie uczyć i wychowywać swoich uczniów.

Program nauki w seminarjach obejmuje na trzech pierwszych kursach przedmioty ogólnokształcące (religję, język polski, język obcy, historję, geografję z nauką o Polsce współczesnej, matematykę, fizykę z chemją i mineralogją, biologję, muzykę, ćwiczenia cielesne, kaligrafję, rysunki i roboty ręczne), na dwóch ostatnich kursach występują nadto przedmioty pedagogiczne (psychologja i nauka o dziecku, historja wychowania i pedagogika, metodyka elementarnego nauczania wraz z ćwiczeniami praktycznemi).

Przytem, jak mówi Program: „W ciągu pierwszych trzech lat praca ucznia skupia się ze znaczną ilościową przewagą na przedmiotach przyrodniczo-matematycznych i artystyczno-technicznych. W ostatnich dwóch latach środek ciężkości pracy ucznia przesuwa się wyraźnie w kierunku zagadnień społeczno-wychowawczych". Przy wyborze materjału naukowego miano bardzo na uwadze wychowawcze działanie treści programu. Program zaleca „postawienie uczniów przy nauczaniu w roli czynnej", dalej dążenie do rzetelności umysłowej uczniów.

Wyszkolenie praktyczne uczniowie seminarjum zdobywają w szkole powszechnej, t. zw. szkole ćwiczeń, istniejącej prawie przy każdem seminarjum i posiadającej swoje własne grono nauczycielskie w przeciwstawieniu do dawnych szkół ćwiczeń w b. zaborze pruskim.

Seminarja są nietylko zakładami kształcenia nauczycieli, lecz troszczą się także i o wychowanie swojej młodzieży [1]. Program uważa „sprawę kształtowania osobowości moralnej przyszłego nauczyciela" [2] za „zagadnienie naczelne" i wymagające osobnego opracowania. Nie pojawiło się ono dotychczas, wydano już jednak w roku 1927 okólnik w sprawie regulaminu pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących, zawodowych i seminarjach nauczycielskich [3], który podkreśla, że „głów-

---

[1] Przy większości seminarjów istnieją internaty dla uczniów.
[2] Program nauki, str. 15.
[3] Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 12, str. 442—5.

nem zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, twórczych państwowo obywateli". Wytknięto więc już drogę, po której pójdzie wychowanie młodzieży. Podkreślić należy, iż seminarja umiały istotnie wytworzyć atmosferę wychowawczą i osiągnęły w tej mierze znaczny postęp.

Seminarjum nauczycielskie jest, jak wynika z wyżej przytoczonego określenia, szkołą zarazem ogólnokształcącą i zawodową. Powoduje to ogromne trudności, bo uczeń, wchodzący do seminarjum w wieku lat 14, decyduje już o kierunku swojej przyszłości, choć jest zbyt młody, by móc wyboru zawodu dokonać istotnie z pełną świadomością. A wybór ten jest tem ważniejszy, że seminarjum jest niestety dotąd „ślepą ulicą". Kto po skończeniu seminarjum przekona się, że się pomylił, i zapragnie zawód zmienić, jest w sytuacji bardzo trudnej. Właściwe byłoby zatem, w myśl ogólnych wskazań, odsunąć moment wyboru zawodu możliwie najdalej. — Ale nietylko ta jedna trudność istnieje. Słusznie Program mówi, że „najsłabszą stroną seminarjum, jako typu szkoły, jest konieczność prowadzenia nauki przedmiotów pedagogicznych w tym wieku, kiedy zainteresowanie praktycznemi zagadnieniami pedagogicznemi dość rzadko budzi się u uczniów samorzutnie, a stopień dojrzałości duchowej i znajomości życia jest niewystarczający do istotnego pogłębienia wielu ważnych zagadnień" [1]. To też oddawna zarówno u nas, jak i na Zachodzie istnieje dążność do zniesienia seminarjów nauczycielskich i zastąpienia ich dwoma zakładami, z których jeden — szkoła średnia ogólnokształcąca — objąłby zadanie dania wykształcenia ogólnego, drugi — przygotowania zawodowego.

Szereg krajów Europy [2] dąży do dania nauczycielom szkoły powszechnej wykształcenia wyższego i do stworzenia przez to jednolitego stanu nauczycielskiego dla szkół różnych stopni. My zachowujemy się dotychczas ostrożnie i wyczekująco. Poprostu

---

[1] Program nauki, str. 6.

[2] Por. Głos Nauczycielski, 1928, Nr. 8 i 9, art.: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zagranicą.

w ciągu minionego dziesięciolecia musieliśmy najpierw stworzyć z trzech różnych **jeden** swoisty **polski** system kształcenia nauczycieli według sposobów już znanych i uznanych, by dopiero następnie myśleć o jego doskonaleniu. Nasz system musiał być przytem realny, a mrżonką byłoby mówić w latach ubiegłych w b. zaborze rosyjskim, nawet pominąwszy olbrzymie zapotrzebowanie nauczycieli, o wyższem wykształceniu dla nauczycieli szkół powszechnych, gdy czynni byli seminarzyści rosyjscy z zakładów o poziomie 4 klas szkoły średniej ogólnokształcącej.

Dziś dopiero, uporawszy się z podstawowemi zagadnieniami kształcenia nauczycieli, poczynamy myśleć o nowych próbach na szerszą skalę. Już bowiem dekret pozwalał seminarjom prywatnym na tworzenie zakładów niepełnych — dwuletnich, które obejmowałyby tylko dwa ostatnie kursy, a więc okres poświęcony głównie wykształceniu pedagogicznemu. Istniały też nieliczne takie zakłady państwowe, które z biegiem czasu przekształciły się na roczne kursy dla maturzystów szkół średnich. Zostały one jednak ujęte w wyraźną formę organizacyjną dopiero w roku 1928, gdy od dnia 1 września wszedł w życie nowy Statut rocznych Państwowych Kursów Nauczycielskich [1].

Państwowe Kursy Nauczycielskie to wyraźnie nowy typ zakładów kształcenia nauczycieli, szkoła, przygotowująca tylko do zawodu nauczyciela szkoły powszechnej. Na kursy wstąpić może ten, kto posiada świadectwo dojrzałości państwowej szkoły średniej ogólnokształcącej lub prywatnej z prawami albo świadectwo ukończenia szkoły zawodowej, którą Minister uzna za równowartościową do tego celu. Program nauki, którego zakres ustala Ministerstwo, obejmuje: psychologję, historję wychowania, pedagogikę z organizacją szkolnictwa, dydaktykę ogólną i metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, praktykę pedagogiczną, higjenę i — co jest dlań charakterystyczne — śpiew, ćwiczenia cielesne, rysunek i roboty ręczne. Kursy mają z reguły szkołę ćwiczeń, a prócz tego korzystają z innych szkół powszechnych dla praktyki uczniów. Państwowe Kursy Nauczycielskie

---

[1] Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 8, str. 326—330.

czynią zadość postulatom wspomnianym wyżej: przesunięcia wyboru zawodu dość daleko, bo przeciętnie do 18 lat, a także oddzielenia wykształcenia ogólnego, które daje teraz szkoła średnia ogólnokształcąca, od wykształcenia zawodowego, które jest celem nauki na kursach, i przesunięcia nauki „zawodowości" na wiek późniejszy. Taka organizacja Państwowych Kursów Nauczycielskich odpowiada całkowicie tendencjom, wyrażonym w tej mierze w art. 25 projektu ustawy o ustroju szkolnictwa [1]. Ten nowy sposób kształcenia nauczycieli ma wielkie zalety poza wyżej wspomnianemi, daje bowiem np. nauczycielowi szkoły powszechnej dostateczne na obecne nasze warunki przygotowanie ogólne, daje też możność łatwego wycofania się, o ile praktyka okaże, że ktoś nie nadaje się do zawodu, ze świadectwem bowiem szkoły średniej można obrać wiele dróg. Ma on jednak bardzo ujemne strony, bo okres roku, poświęconego na studja zawodowe, zbyt mało wiąże nauczyciela z zawodem, wywołać może niepożądane wzmożenie ruchu nauczycielstwa, jest też zbyt mały na danie przyszłemu nauczycielowi teoretycznej wiedzy pedagogicznej i na należyte wyszkolenie zawodowe. Rozłożenie zwłaszcza tego wyszkolenia na dłuższy okres czasu wydaje się bardzo pożądane, rzec możnaby, konieczne. Niekorzystny dla kursów jest fakt, że dostają młodzież starszą, już względnie urobioną, na krótko, możność zatem oddziaływania wychowawczego będzie nikła. Twórcy Państwowych Kursów Nauczycielskich niewątpliwie zdawali sobie z tego sprawę, lecz realne nasze warunki życiowe, omówione wyżej przewidywania zapotrzebowania nauczycielstwa w latach najbliższych, spowodowały ograniczenie czasu trwania kursów do roku. I tak kształcenie nauczyciela przez Państwowe Kursy Nauczycielskie to przedłużenie okresu nauki o rok, to żądanie, aby kandydat na nauczyciela szkoły powszechnej uczył się lat 13. W zestawieniu z uposażeniem, jakie nauczyciel potem otrzyma — X b, i z warunkami życia w szkołach powszechnych zwłaszcza na wsi i w małych miasteczkach, to wy-

---

[1] Ustawa o ustroju szkolnictwa. Projekt komisji powołanej przez Ministra W. R. i O. P. Warszawa, 1927. Nakład Min. W. R. i O. P.

maganie trzeba uznać za wysokie. Życie okaże, jaką rolę odegrają kursy w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, czy istotnie zaważą na szali tak dalece, jak projektuje się, że wyrugują seminarja nauczycielskie. Zdaje się pewnem, że kursy będą tą drogą, która pozwoli w okresie wzmożonego zapotrzebowania nauczycieli szybko dostarczyć nowych nauczycieli z wystarczającem przygotowaniem ogólnem i zawodowem.

Obok Państwowych Kursów Nauczycielskich, które właściwie obecnie uległy tylko zasadniczemu przekształceniu, powstały jeszcze od 1 września 1928 r. zupełnie nowe zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych — dwuletnie Państwowe Pedagogja. Organizację ich określa osobny Statut Państwowych Pedagogjów [1]. Pedagogja są według Statutu zakładami, mającemi na celu, tak jak Państwowe Kursy Nauczycielskie, kształcenie zawodowe kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Wymagania od kandydatów do Pedagogjów są takie same, jak na Państwowych Kursach Nauczycielskich. Nauka trwa lat dwa, a program obejmuje: „a) niezbędne przygotowanie do studjów pedagogicznych z dziedziny psychologji, filozofji i nauk społecznych, b) przedmioty pedagogiczne, c) praktykę zawodową, d) przedmioty artystyczno-techniczne, e) pewną liczbę przedmiotów naukowych, mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej, z pośród których każdy uczeń wybiera jeden przedmiot, f) przedmioty pomocnicze". Szczegółowe programy nauki w każdem Pedagogjum ustala Minister W. R. i O. P. na podstawie wniosku Rady Pedagogicznej i opinji Kuratorjum Okręgu Szkolnego. Jako metodę pracy w Pedagogjum stosuje się narówni wykłady i pracę uczniów w seminarjach, pracowniach i w szkole ćwiczeń. Absolwenci Pedagogjów uzyskują po egzaminie, dotąd bliżej nieokreślonym, podobnie jak absolwenci Państwowych Kursów Nauczycielskich, dyplomy na nauczycieli szkół powszechnych z tą jednak różnicą, że po złożeniu egzaminu praktycznego i uzyskaniu ustalenia w szkołach publicznych, otrzymują uprawnienia takie, jakie mają obecnie absolwenci Wyższych Kursów

---

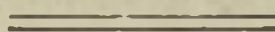
[1] Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 8, str. 330—332.

Nauczycielskich. Będą więc mieli pierwszeństwo przy obsadzaniu stanowisk w szkołach powszechnych i osobny dodatek do uposażenia.

Pedagogjów powstało w bieżącym roku szkolnym narazie 4, z tego trzy państwowe: w Krakowie, Lublinie i Warszawie i jedno prywatne w Warszawie. Zakłady państwowe zgromadziły około 220 uczniów. Będą one wyrabiały sobie program, metodę i organizację pracy. Przyjdzie im to łatwiej niż na kursach, bo rozporządzają okresem nauki dość dużym, by wykształcić i wyszkolić przyszłego nauczyciela. Nowością bardzo pożądaną w programie ich w stosunku do Kursów Nauczycielskich jest dział, wymieniony wyżej pod a), oraz wprowadzenie jednego przedmiotu naukowego z pośród mających zastosowanie w programie szkoły powszechnej. Na Wyższych Kursach Nauczycielskich, których prawa uzyskują absolwenci Pedagogjów, obowiązuje studjowanie dwóch z tych przedmiotów, w Pedagogjum ograniczono się tylko do jednego.

Pedagogja obecnie mają narazie charakter próbny, Ministerstwo nie zamierza, zdaje się, tworzyć teraz większej ich liczby. Pragnie zbadać doświadczalnie, czy ten typ zakładu da pożądane wyniki w naszych warunkach, czy przyczyni się on istotnie do wytworzenia pewnej elity wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, elity, która umiałaby należycie oddziaływać na podniesienie poziomu nauczania w szkołach powszechnych. Jest to konieczne wogóle, a zwłaszcza wobec projektowanego stanowiska dla szkoły powszechnej w przyszłej jednolitej szkole polskiej.

(C. d. n.) *Marja Dzierzbicka.*



PRZYCZYNEK DO PSYCHOLOGJI PORÓWNAWCZEJ DZIECKA MIEJSKIEGO I WIEJSKIEGO

I.

Kwestją dzisiaj bardzo aktualną jest uświadamianie sobie różnic w psychice dziecka miejskiego i wiejskiego, a tem samem wyjaśnianie sobie tak mało znanej dotąd psychiki dziecka wiejskiego. Wpłynął na to z jednej strony rozwój psychologji, dzięki czemu coraz więcej różnicujemy zjawiska psychiczne i uświadamiamy sobie te różnice, z drugiej strony nowe dążności w organizacji nauczania i wychowania, które objąć winny wszystkie sfery społeczne i do wszystkich jak najdalej się dostosować. Szczególnie kwestja jedności szkolnictwa zwróciła uwagę na dziecko wiejskie, stwarzając zagadnienie, czy jedna i ta sama szkoła, o tych samych programach i metodach nauczania, może w równym stopniu służyć dziecku miejskiemu, jak i wiejskiemu.

Psychologja porównawcza dziecka miejskiego i wiejskiego jest dopiero zapoczątkowana i niewiele jeszcze mamy w tej dziedzinie zdobyczy. Dowodem tego jest fakt, że jeszcze w 1919 r. E. Heywang w pracy swojej „Das Landkind" pisze, że nie ma poprzedników na swej drodze. Niewiele więcej kwestja ta została zgłębiona przez jego następców.

Dr. Paul Bode i dr. Hans Fuchs[1] rozpatrują psychikę dziecka wiejskiego czysto teoretycznie, wskazując na cztery główne przyczyny, które powodują różnice psychiczne między dziećmi wiejskiemi i miejskiemi, mianowicie: 1) związek tych pierwszych z przyrodą, 2) ich zdrowa psychofizyczna konstytucja, 2) ich

[1] Dr. Paul Bode, dr. Hans Fuchs, Psychologie des Landkindes auf geisteswissenschaftlicher Grundlage, Halle 1925, Hermann Schroedel. (P. sprawozdanie w Szkole Powszechnej, R. VIII/1927, str. 269—274).

swoiste właściwości dziedziczne i 4) ich specjalne stosunki społeczne.

We wcześniejszej trochę pracy „Die Seele des Landkindes" K. Planzat zwrócił uwagę na to, że dziecko wiejskie rozwija się wolniej, ale normalniej od dziecka miejskiego, że mając lepsze warunki życia, wyrabia w sobie mniej buntu i nieposłuszeństwa, że jest łatwiejsze do prowadzenia i podatniejsze na wpływy. Zdaje się, że pierwszym, który kwestję tę rozpatruje na gruncie eksperymentalnym, jest dr. Robert Sassenhagen [1].

Stawia on wyraźnie zagadnienie: porównanie struktury psychicznej dziecka wiejskiego i miejskiego, starając się, chociaż nie z zupełnem powodzeniem, wyjść poza dotychczasowe próby badań inteligencji dzieci różnych środowisk społecznych. Chodzi mu więc o wpływ różnych środowisk przyrodniczych, nietylko społecznych.

Wpływ środowiska społecznego na rozwój dziecka był wielokrotnie przez różnych badaczy wykazywany. Roloff [2] w swojej pracy o definicji wykazuje trzy lata różnicy w rozwoju dzieci ze środowisk zamożnych i kulturalnych, a biednych i niekulturalnych. Meumann [3] przytacza wyniki badań przeprowadzonych w Moskwie nad dziećmi rosyjskiemi ze sfery robotniczej i w Petersburgu ze sfery arystokratycznej. Różnice w rozwoju tych dzieci dochodziły do czterech lat.

Już Binet zauważył te różnice w rozwoju dzieci różnych środowisk i obliczał je na 1½ roku.

Podobne różnice w rozwoju intelektualnym dzieci różnych środowisk społecznych stwierdzili [4] Morlé w Paryżu i Yerkes

---

[1] Dr. Robert Sassenhagen. Ueber geistige Leistungen des Landkindes und des Stadtkindes. Vergleichend psychologische Untersuchungen. — Beihefte zur Ztsch. für ang. Psych. H. 37. — Leipzig 1926, J. A. Barth. (P. sprawozdanie w Szkole Powszechnej, R. IX/1928, str. 277—282).

[2] H. P. Roloff. Vergleichend - psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen.—Beihefte zur Ztsch. für ang. Psych. H. 27.— Leipzig 1922, J. A. Barth.

[3] E. Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Bd. II, str. 764.

[4] W. Stern, Inteligencja dzieci i młodzieży (przekł. polski). Warszawa 1927, str. 247—271.

i Andersen w Cambridge. Badania przeprowadzone w 1912 r. we Wrocławiu pod kierunkiem W. Sterna nad dziećmi ze szkół ludowych i ze szkół przygotowujących do gimnazjum wykazały również różnice w rozwoju od ½ do 1 roku między dziećmi tych dwóch środowisk [1]. Karstadt [2] stara się tendencyjnie zbagatelizować te różnice.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że badania różnic psychicznych między dziećmi różnych środowisk tak społecznych, jak i przyrodniczych nie znalazły jeszcze właściwej drogi. Sassenhagen w swojej pracy zwraca uwagę na to, że testami przygotowanemi dla dzieci miejskich nie można badać dzieci wiejskich, ponieważ znajomość materjału, którym dziecko przy badaniach operuje, wpływa w silnym stopniu na jego czynności logiczne, co może spowodować fałszywe wnioski co do jego inteligencji. Uświadamiamy sobie również i to, że testami przygotowanemi dla dzieci ze sfer inteligenckich nie zawsze można badać dzieci ze sfer małokulturalnych. W dotychczasowych badaniach jednak nie uwzględniono tego. Zresztą sam Sassenhagen mimo stwierdzenia braków dotychczasowych badań nie umiał ich uniknąć. Wszystkie jego testy, których wyniki opracował w wymienionej książce, były testami „słownemi", to znaczy, wymagały rozumienia słów i wypowiedzi słownych. Tymczasem sam stwierdził znacznie mniejsze wyrobienie językowe dzieci wiejskich od miejskich i dzieci ze sfer niekulturalnych od dzieci ze sfer kulturalnych.

Różnica między dziećmi z różnych środowisk, z którą najmniej się dotąd liczymy przy badaniach tych dzieci, polega właśnie na wyrobieniu językowem, które jest ściśle związane z rozwojem myślenia na płaszczyźnie słownej, co wykazał w swoich ciekawych książkach Jean Piaget [3].

---

[1] A. Hoffmann, Vergleichende Intelligenzprüfungen an Vorschülern und Volksschülern. Ztsch. für ang. Psych. 8. B. 1914, str. 102—120.

[2] O. Karstadt, Die bisherigen Forschungen über die Begabungsverteilung nach sozialen Schichten. Deutsche Schule. XXI (8/9) 1917.

[3] J. Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant. — J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel, Paris, Delachaux et Niestlé. (Przekład polski w przygotowaniu).

Środowisko kulturalne sprzyja szybszemu rozwojowi myślenia słownego, jak również środowisko miejskie w stosunku do wiejskiego. To jest tylko jedna strona inteligencji. Do niej jednak odwołujemy się zazwyczaj przy wszelkich badaniach testowych. Mierzymy i porównywamy tę stronę inteligencji, która w tak niejednakowym stopniu rozwija się u dzieci różnych środowisk i na tej tylko podstawie sądzimy o mniejszym lub większym ich rozwoju. Sassenhagen, swoje założenie, że należy testy dostosowywać do środowiska, z jakiego dzieci pochodzą, realizował przez dobór odpowiednich treści dla swoich testów, treści znanych dzieciom poszczególnych środowisk. W teście „trzech słów" dawał treść specjalnie znaną dzieciom wiejskim (dobry urodzaj, leniwy wieśniak, zwątpienie), treść bardziej znaną dzieciom miejskim (dobroczyńca, niewdzięczny człowiek, policja) i treść neutralną, nieznaną z osobistych doświadczeń ani dzieciom wiejskim, ani miejskim (obóz wojskowy, ciemna noc, zamieszanie). Inne testy, jak interpretacja obrazka i test niedorzeczności były o treści bardziej znanej z osobistych doświadczeń dziecku wiejskiemu niż miejskiemu, szczególnie test niedorzeczności. Mimo takie uprzywilejowanie, dzieci wiejskie dawały stale gorsze wyniki, niż dzieci miejskie. Dobór odpowiednich, to znaczy, znanych dziecku wiejskiemu treści, nie wiele pomógł. W dużym stopniu należy to jednak położyć na karb testów, które odwoływały się do wyrobienia językowego, a tem samem do myślenia na płaszczyźnie słownej.

Powyższe przypuszczenie potwierdzają wyniki, jakie Sassenhagen otrzymał. Mimo założenia, że bada dzieci z różnych środowisk przyrodniczych, to jest miejskiego i wiejskiego, uwzględniał on jednocześnie i różne środowiska społeczne. Badał bowiem dzieci ze szkół powszechnych na wsi, ze szkół powszechnych w mieście, z wyższych szkół powszechnych (Mittelschulen) i ze szkół średnich.

Okazało się, że wyniki wszystkich testów uzależnione były raczej od środowiska społecznego, niż przyrodniczego. O ile dziecko pochodziło ze środowiska bardziej kulturalnego, odpowiedzi jego były lepsze.

Stosunek dobrych odpowiedzi zależnie od środowiska tak się przedstawiał:

	Średnie szkoły	Wyższe powsz. szkoły	Powsz. szkoły miasto	Powsz. szkoły wieś
I test (treść miejska)	8,5	6,5	5,5	4
II test (treść wiejska)	6	4,5	4,5	4
III test (treść neutralna)	6	5	5	4

Mimo że większa lub mniejsza znajomość treści wpływa na podniesienie lub obniżenie wyników, wyniki dzieci wiejskich są stale najgorsze.

Przy teście niedorzeczności, badającym zdolności krytyczne dziecka, mimo że cały ten test miał treść wiejską, różnice na niekorzyść dziecka wiejskiego również są duże.

Średnie szkoły	Wyższe powsz szkoły	Powsz szkoły miasto	Powsz. szkoły wieś
7,5	6,5	5,5	4

Oba te testy, jak już zaznaczyłam, są testami słownemi, wymagają rozumienia słów i wypowiedzi słownych. Trudno więc na ich podstawie tylko sądzić o niższości umysłowej dzieci wiejskich. Zdaje się, że stawiamy fałszywie kwestję: szukamy różnic ilościowych zamiast jakościowych.

Sassenhagen stara się przy interpretowaniu otrzymanych wyników uwzględniać też różnice jakościowe w psychice dziecka miejskiego i wiejskiego. Testy powyższe dawały mu jednak mało pola do takiej interpretacji. Wyciąga on następujące wnioski co do różnic psychicznych między dzieckiem miejskiem, a wiejskiem. Zasób wyobrażeniowy dziecka, który służy jako bodziec dla jego rozwoju, jest uboższy na wsi, niż w mieście. Natomiast wyobrażenia dziecka wiejskiego, chociaż ograniczone liczebnie, są jasne i określone. Zdolności obserwacyjne dziecka wiejskiego, naskutek rodzaju życia i zajęcia, są silnie rozwinięte. Wykazał to test interpretacji obrazka, przy którym stosunek ilości faktów zaobserwowanych przez dzieci z różnych środowisk tak się przedstawiał:

Średnie szkoły	Wyższe powsz szkoły	Powsz. szkoły miasto	Powsz. szkoły wieś
24,29%	84,48%	51,18%	65,22%

Najwięcej zdolności obserwacyjnych wykazali uczniowie wyższych szkół powszechnych (Mittelschulen), pochodzący ze sfer rzemieślniczych i sami przygotowujący się do pełnienia zawodów

ręcznych, następnie dzieci na wsi, których zajęcie i życie w kontakcie z przyrodą sprzyja rozwojowi tych zdolności. Najmniejsze zdolności obserwacyjne wykazali uczniowie szkół średnich, pochodzący ze środowisk inteligenckich. Stwierdza to fakt, mówi Sassenhagen, że im dojrzalszy jest człowiek, im więcej umysł jego jest wyćwiczony, tem silniej przerabia logicznie otaczający go świat, tem bardziej lekceważy poszczególne fakty.

Ten odwrotny stosunek ilości postrzeganych faktów do ich logicznej przeróbki wykazał się i w tych badaniach. Stosunek dobrych odpowiedzi pod względem logicznego ujęcia zaobserwowanych faktów tak się przedstawia u dzieci różnych środowisk:

Średnie szkoły	Wyższe powsz. szkoły	Powsz szkoły miasto	Powsz szkoły wieś
6.—	5.—	5.	4.—

Dalsze wnioski Sassenhagena są następujące:

Dziecko wiejskie ujmuje wszystko konkretnie. Jego zdolności myślenia abstrakcyjnego są słabe, jego zdolności logiczne są słabe. Pod względem wyrobienia logicznego dzieci 13 i 14-letnie nie wyszły jeszcze poza stadjum czynnościowe (Aktionsstadium), które kończy się około 12-go roku życia. Wyrobienie językowe słabe, wyobraźnia mało rozwinięta. Natomiast dziecko wiejskie jest zdolne do długotrwałej natężonej uwagi i posiada chciwość wiedzy. Sassenhagen wnioskuje na podstawie tych wszystkich danych, że rozwój dziecka wiejskiego jest powolniejszy od rozwoju dziecka miejskiego.

Byłyby więc dwie kwestje przy badaniach porównawczych dzieci wiejskich i miejskich: kwestja różnego tempa rozwoju i kwestja różnic jakościowych w psychice tych dzieci. Również dwoma drogami powinny się odbywać te badania porównawcze: 1) drogą teoretycznych rozważań różnorodnych wpływów, które oddziaływają na psychofizyczną strukturę dzieci wiejskich i miejskich i 2) drogą eksperymentu nad ich właściwościami psychicznemi.

Oddawna już zwrócono uwagę na wpływ warunków klimatycznych na psychikę człowieka. Wiemy, w jak silnym stopniu rozwój umysłowy, temperament, właściwości psychiczne różnych narodów zależne są od warunków klimatycznych i przyrodniczych, w jakich

się one rozwijają. Jak ponury, mglisty, zimny klimat północy wpływa na twardą, zamkniętą w sobie, małomówną, opanowaną, skłonną do refleksji naturę człowieka północy. Natomiast słoneczny, ciepły klimat południa powoduje wybuchową, nieopanowaną, o silnej wyobraźni, a słabej refleksji, naturę południowca.

W równie silnym stopniu wpływają na psychikę człowieka inne warunki jego życia, jak otoczenie, rodzaj zajęcia, środowisko społeczne i t. p.

Sassenhagen przeprowadza obrazowo porównanie życia miejskiego i wiejskiego, ażeby uzmysłowić te różnorodne wpływy, które kształtują psychikę mieszkańców miast i wsi.

Zwraca uwagę na pełne wrażeń, gorączkowo napięte, wyczerpujące nerwowo życie w mieście, gdzie teatr, kinematograf, gazeta, ulica, dostarczają wciąż nowych i nowych wrażeń i wyobrażeń, w porównaniu z cichem, jednostajnem życiem na wsi, przy zdrowem, spokojnem zajęciu na świeżem powietrzu, przy tych samych zawsze wrażeniach i wyobrażeniach. Wyciąga stąd wnicsek, że życie w mieście sprzyja silniej rozwojowi dziecka, bo dostarcza mu więcej wyobrażeń, które są warunkiem rozwoju umysłowego, wywołuje większą ruchliwość umysłową, większą zdolność do przystosowywania się do nowych sytuacyj, co jest znamieniem inteligencji.

O ile chodzi o rozwój psychiczny dziecka, nie zdaje się, żeby te wnioski były zupełnie słuszne.

Trudno przesądzać, które dziecko nabywa więcej wyobrażeń, czy dziecko miejskie z ulicy, kinematografu, kurjerów ilustrowanych, czy dziecko wiejskie w ciągłym kontakcie z tworzącą przyrodą. Z całą pewnością jednak możemy twierdzić, że nabywają one całkiem różnych wyobrażeń. I wobec wielkiego zagadnienia różnic w jakości tych wyobrażeń i różnych sposobów ich nabywania maleje niepomiernie kwestja ich ilości. Nabywane przez dziecko wyobrażenia, jak również procesy wytwarzania się tych wyobrażeń są materjałem i bodźcem dostarczanym mu przez świat zewnętrzny dla jego rozwoju. Uzmysłowienie sobie różnic w jakości tego materjału, tych bodźców, które powodują rozwój psychiczny dziecka miejskiego i wiejskiego, otwiera nam oczy na spowodo-

wane tem wielkie różnice w psychice tych dzieci. Jeszcze nie wiemy, na czem polegają te różnice, może nieprędko jeszcze wyjaśnimy je sobie, to jednak wiemy już, że te różnice muszą być, że przenikają one całą strukturę psychiczną dziecka.

Ważny też jest sposób nabywania wyobrażeń. Dziecko nabywa wyobrażenia drogą bezpośrednią i pośrednią. Bezpośrednio, obserwując dane rzeczy czy zjawiska; pośrednio, widząc ilustracje tych rzeczy, słysząc opowiadania o nich.

Inaczej wpływają na umysłowość dziecka obserwacje drogą bezpośrednią czynione, inaczej drogą pośrednią. Pierwsze dają wyobrażenia jasne, pewne, określone. Drugie dają wyobrażenia mgliste, chaotyczne, zachodzące na siebie, mieszające się ze sobą, które przy dużym wysiłku umysłu trzeba porządkować.

Dziecko wiejskie nabywa wyobrażeń drogą bezpośrednią przez kontakt osobisty z przyrodą. Dziecko miejskie nabywa wyobrażeń w przeważnym stopniu drogą pośrednią przez obrazy, ilustracje, opowiadania. Dziecko wiejskie nabywa tych wyobrażeń z jednej tylko dziedziny: przyrodniczej. Dziecko miejskie nabywa jednocześnie z różnorodnych dziedzin. Ten proces wytwarzania się wyobrażeń tak różny u jednych i drugich dzieci musi też powodować głębokie różnice w ich umysłowości. Dziecko wiejskie ma naskutek tego wyobrażenia jasno określone, ale z jednej tylko dziedziny, ze wszystkich innych dziedzin wyobrażeń nie posiada wcale, albo niejasne skrawki. Nabywając przytem te wyobrażenia drogą bezpośrednią, konkretną, wyrabia w sobie konkretny sposób ujmowania wszelkich faktów i zjawisk. Myślenie abstrakcyjne jest u niego nierozwinięte i wyobraźnia nierozwinięta. Wytwarza to w niem małą ruchliwość umysłu, stałość zapatrywań, upór, stałość przyzwyczajeń i określony sposób reagowania i t. p. Dziecko miejskie dostaje jednocześnie masę wyobrażeń z najróżnorodniejszych dziedzin, drogą pośrednią przeważnie, przez opowiadania i ilustracje, wytwarza to w niem chaotyczność, mglistość wyobrażeń, skłonność do fantazjowania i ujmowania niekonkretnego rzeczywistości, wrażliwość i płynność umysłu, zmienność w zapatrywaniach, w sposobach reagowania i t. p. To jest bardzo pobieżny rzut oka na różnice psychiczne między dzieckiem wiejskiem a miejskiem, które

są skutkiem innego materjału wyobrażeniowego, na jakim dziecko się rozwija, i innego procesu nabywania tych wyobrażeń, co nadaje odpowiedni charakter jego umysłowości.

Dodać do tego trzeba jeszcze wiele innych wpływów, które różnicują tę psychikę, jak np. sposób życia i zajęcia, które na wsi od maleńkości wkłada na dziecko poważną odpowiedzialność za wyznaczoną mu rolę w pracy gospodarczej, co musi też odmiennie kształtować jego psychikę od psychiki dziecka miejskiego, które znacznie dłuższy czas pozostaje w zależności od starszych i w bezradności życiowej.

Zresztą różnice psychiczne między dzieckiem miejskiem a wiejskiem nie ulegają już dla nikogo żadnej wątpliwości. Chodzi tylko o wyjaśnienie, na czem te różnice polegają. I tu jest jeszcze wszystko do zrobienia.

Na tem kończę ten pobieżny rzut oka na zagadnienie psychologji porównawczej dzieci miejskich i wiejskich, pozostawiając do drugiej części artykułu przedstawienie wyników badań, przeprowadzonych osobiście w tej dziedzinie.

Marja Grzywak - Kaczyńska.
Warszawa.

(C. d. n.)

NAUKA OBYWATELSTWA NA POZIOMIE SZKOŁY POWSZECHNEJ I NIŻSZEGO GIMNAZJUM

„Społeczeństwo demokratyczne musi mieć taki typ wychowania, któryby dawał jednostkom osobiste zainteresowanie społecznem życiem i jego kontrolą, oraz wyposażał umysł w nawyknienia, zapewniające zmiany społeczne bez wprowadzania nieładu".

J. Dewey. Democracy and education.

I. WSTĘP.

Nieokreślone jest dotychczas miejsce, jakie powinna zająć nauka obywatelstwa wśród przedmiotów szkolnych. Niejasne są w tym względzie wskazówki programów, jak również brak jednolitego poglądu nauczycielstwa na zadania, materjał i środki tej

nauki. Żaden inny przedmiot nie wywołuje tylu rozbieżnych opinij. W praktyce szkolnej nauka obywatelstwa staje się geografją gospodarczą i statystyką, albo nauką o państwie, albo ekonomją, lub wreszcie zbiorem niepowiązanych wiadomości z tych wszystkich dziedzin pod ogólną nazwą „nauki o Polsce współczesnej". Urobiła się nawet opinja, że nauka obywatelstwa nie posiada odrębnego przedmiotu, a rację bytu zawdzięcza specjalnej metodzie pracy [1]. Orjentację utrudnia również w dużym stopniu brak określonego odpowiednika w studjach uniwersyteckich.

W 1927 r. ukazała się praca dr. Dobrzyńskiej-Rybickiej p. t. „Nauka obywatelstwa na podstawie socjologji" [2], oraz niedawno praca dr. Suchodolskiego p. t. „Organizacja wychowania obywatelskiego w szkole" [3]. Prace te są nowym zwrotem w poglądach na naukę obywatelstwa i wychowanie obywatelskie w szkole. Różniąc się w szczegółach, autor niniejszych uwag godzi się w zasadzie na wyłuszczone w wymienionych pracach poglądy, wyrażające konieczność oparcia nauki obywatelstwa o socjologję.

II. ZADANIE NAUKI OBYWATELSTWA.

Pojawienie się nauki obywatelstwa, jako odrębnego przedmiotu nauki szkolnej, jest wyrazem skomplikowania nowoczesnego życia społecznego. Społeczne życie rodziny, społeczne życie szerszego środowiska, skupiające się około rodziny i samorzutne życie społeczne młodzieży nie dość przygotowują do życia w wielkiem społeczeństwie. Rodzina i środowisko rodzinne pozostawiają wprawdzie głębokie i niezatarte ślady w psychice człowieka, ich wpływ jednak z punktu widzenia społecznego jest bardzo jednostronny. Nie rozwijają one wielu dyspozycyj niezbędnych w życiu szerokiego społeczeństwa. Samorzutne życie społeczne

---

[1] N. Gąsiorowska w Roczniku Pedagogicznym za r. 1921, t. I, str. 321.

[2] Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka. Nauka obywatelstwa na podstawie socjologji. T. I, zeszyt I, str. 120. Poznań. Nakładem Krajowego Instytutu Wydawniczego.

[3] B. Suchodolski. Organizacja wychowania obywatelskiego w szkole. Szkoła Powszechna, R. IX/1928, z. II i III.

młodzieży poza rodziną, na ulicy i t. p., pozbawione wszelkiej bezpośredniej i pośredniej kontroli starszego społeczeństwa, w dzisiejszych warunkach rozwija w młodzieży obok licznych pożądanych postaw i skłonności społecznych, również wiele niepożądanych. Wreszcie wszystkie wymienione formy współżycia społecznego psychologicznie i socjologicznie różnią się zasadniczo od budowy szerokiego społeczeństwa narodowego, czy państwowego. Wszystkie stanowią grupy o osobistej, instynktowej i uczuciowej więzi, tymczasem trwanie i rozwój wielkich społeczeństw, oraz udział jednostki w ich życiu wymaga dużego poziomu rozwoju intelektualnego, odpowiedniego zracjonalizowania i zintelektualizowania popędów, dążności i uczuć. Z tej odmienności wynika, że wymienione pierwotne środowiska życia społecznego nie mogą samorzutnie przygotować do życia w wielkiem społeczeństwie i przygotowanie to musi stać się celem specjalnych pedagogicznych zabiegów.

Przygotowanie młodzieży do przejścia z jej pierwotnych form współżycia do życia społecznego w wielkiem nowoczesnem społeczeństwie demokratycznem, przystosowanie jej psychiki do psychologicznie i socjologicznie odmiennej struktury wielkiego społeczeństwa, a jednocześnie zaopatrzenie jej w środki realizacji ideałów społecznych — jest zadaniem nauki obywatelstwa w szkole. Obejmuje ona zarówno ukształtowanie licznych nawyknień, instynktów i uczuć niezbędnych w życiu szerokiego społeczeństwa, wpojenie w młodzież zasad i norm współżycia obywatelskiego, jak i wyposażenie w odpowiednią wiedzę społeczną [1].

Z zadań i charakteru nauki obywatelstwa wynika, że największą opieką powinna być otoczona w tych szkołach, które są przeznaczone dla wszystkich obywateli, a więc w szkołach powszechnych.

---

[1] Dlatego niefortunny jest termin „nauka obywatelstwa", ponieważ nie obejmuje wychowania obywatelskiego oraz implikuje, że „obywatelstwa" można „nauczyć", co jest z gruntu fałszywe. Posługuję się jednak tym terminem, ponieważ zdaje się, że zyskał on już prawo obywatelstwa, na co wskazują coraz liczniejsze prace i artykuły drukowane pod takim tytułem.

III. CZYNNIKI WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO W SZKOLE.

Przyswojenie młodzieży wiadomości prawno-państwowych i ekonomicznych nie nastręczałoby specjalnych trudności. Trudność powstaje dopiero wtedy, gdy nauka obywatelstwa pragnie rozwinąć w młodzieży poczucie prawa i lojalności, poczucie solidarności, odpowiedzialności za losy społeczeństwa, umiejętność współdziałania, poszanowanie publicznej własności i t. p. Tych trwałych psychicznych dyspozycyj nie rozwinie bowiem sam wykład lub moralizowanie nauczyciela, nie rozwija ich pamięciowe przyswojenie materjału, ale kształtują różnorodne czynniki.

Wszystko, z czem uczeń styka się w szkole, jest pośrednio lub bezpośrednio czynnikiem wychowania obywatelskiego. Jako najważniejsze czynniki możemy rozróżnić: a) naukę szkolną, b) organizację szkoły, c) nieoficjalne życie szkolne młodzieży. Poza szkołą wywiera wpływ życie rodzinne, pozarodzinne i pozaszkolne życie młodzieży, jej pośredni udział w publicznem życiu przez gazety, publicystykę i radjo, jej udział w życiu kulturalnem i t. p. Ograniczamy się jednak na tem miejscu do zanalizowania czynników wychowania obywatelskiego w szkole, nie dlatego, by one były najważniejsze, ale ponieważ one to pozostają w bezpośrednim związku z nauką obywatelstwa w szkole oraz mogą stać się jej środkami wychowawczemi.

a) N a u k a   s z k o l n a. Nauka szkolna jest przedewszystkiem środkiem rozwoju umysłowego. Za jej sprawą młodzież może przyswoić sobie wiedzę: zapoznać się z urządzeniami politycznemi i ekonomicznemi, z budową społeczeństwa — słowem zdobyć wykształcenie obywatelskie. Pozatem jednak wiedza, rozwijając myślenie pojęciowe (umiejętność abstrahowania i uogólniania) i życie wyobrażeniowe, modyfikuje również postawy, uczucia i skłonności społeczne. Przezwyciężanie trudności w uczeniu się kształtuje także charakter. Nauka szkolna może więc być środkiem wychowania obywatelskiego i w zależności od systemu nauczania posiada pod tym względem większą lub mniejszą wartość. W niektórych systemach nauki szkolnej, jak np. w „szkole twórczej" — nauka staje się bardzo wyraźnie środkiem obywatelskiego wychowania. Przy tradycyjnych sposobach

nauczania nie można jej jednak przypisywać pozytywnego znaczenia dla kształtowania postaw, uczuć i skłonności obywatelskich. Jako środek wychowania obywatelskiego zyskuje ona bardzo na znaczeniu dopiero wtedy, gdy zostaje uspołeczniona [1], związana z realnem życiem społeczeństwa, gdy dołącza się do niej współzawodnictwo i współdziałanie, gdy staje się treścią grupowego życia młodzieży. Niektóre przedmioty nauki szkolnej nastręczają wyjątkowo dużo sposobności dla obywatelskiego wychowania, np. historja, literatura ojczysta. Nie przy każdym jednak systemie nauczania zostają one wykorzystane dla uspołecznienia i uobywatelnienia młodzieży. Zwłaszcza w szkole powszechnej, z tytułu jej zadań w demokratycznem społeczeństwie, wydobycie maximum obywatelskich wartości z całej nauki szkolnej powinno być ideą przewodnią programów i systemów nauczania. Idea obywatelskiego wychowania powinna być tam dominującą.

b) Organizacja szkoły. Zasadniczą cechą tradycyjnej organizacji szkoły, jako grupy społecznej obejmującej młodzież i nauczycieli, jest zróżniczkowanie na zwierzchność szkolną i podwładnych. Oficjalne stosunki pomiędzy nauczycielem a młodzieżą polegają na tem, że nauczyciel jest przełożonym z urzędu. Stosunki te z punktu widzenia społecznego rozwijają często niepożądane nawyknienia do nielojalności („ściąganie"), omijania przepisów, biernego i zewnętrznego podporządkowania. Nie rozwijają poczucia odpowiedzialności i umiejętności kierowania własnem życiem. Stanowisko nauczyciela nie cieszy się ani specjalnem przywiązaniem młodzieży, ani zaufaniem [2]. U starszych

[1] W Ameryce dla celów nauki obywatelstwa wykorzystana jest również i arytmetyka w postaci t. zw. „community arithmetic", polegającej na wynajdywaniu i rozwiązywaniu przez uczniów zagadnień arytmetycznych z zakresu problemów związanych z dostarczaniem pokarmów, ubrania, z gospodarstwem domowem, oświetleniem, produkcją gazu, oszczędzaniem, zagadnieniami przemysłowemi, ogniowemi, sanitarnemi i t. p.

[2] Nie chcę przez to powiedzieć, że żaden nauczyciel nie posiada i nie może posiąść zaufania młodzieży, lecz, że stanowisko nauczyciela-zwierzchnika (które należy odróżniać od jego osoby) utrudnia zbliżenie się jego z młodzieżą.

chłopców wywołuje ono raczej niechęć i opozycję, aniżeli chęć zbliżenia ufnego. Stanowisko to oddala młodzież od jednostki, która je zajmuje. To co się z niem wiąże zazwyczaj w świadomości ucznia, to jest przedewszystkiem prawo kontroli i wywierania przymusu, a młodzież nie lubi narzuconej kontroli. Dlatego też ceteris paribus nie-nauczycielowi łatwiej zjednać młodzież dla siebie, niż nauczycielowi.

Pozytywny, uspołeczniający wpływ nauczyciela pojawia się dopiero wtedy, gdy do stanowiska nauczyciela dołącza się nowy czynnik społeczny w postaci sympatji klasy. Wpływ ten dochodzi do szczytu, kiedy nauczyciel przez swoje osobiste zalety zdobywa sobie takie zaufanie młodzieży, że dopuszczony zostaje do nieoficjalnego jej życia, jako starszy przyjaciel.

Poza osobistemi zaletami nauczyciela czynnikiem zbliżenia są bardzo często wspólne realne zainteresowania (najczęściej pozaszkolne) młodzieży i nauczycieli. W niższych klasach mogą to być zainteresowania sportowe, w wyższych zainteresowania różnemi dziedzinami kultury.

Dopóki młodzież widzi w nauczycielu przedewszystkiem zwierzchnika szkolnego, jego wpływ uspołeczniający jest znikomy, jeżeli wogóle nie negatywny.

Wątpliwą wartość społecznie wychowywującą posiadają również liczne przepisy szkolne, narzucone młodzieży przez władzę szkolną. Niewypełnianie ich grozi wprawdzie przykremi sankcjami szkolnemi, ale w nagrodę otoczone jest nimbem bohaterstwa i uznaniem wśród młodzieży.

c) Życie szkolne młodzieży. Nieoficjalne życie szkolne młodzieży posiada najdonioślejsze znaczenie dla jej obywatelskiego wychowania. Do szkoły schodzi się młodzież ze swojemi zainteresowaniami i sprawami, które, nie należąc do nauki szkolnej, stanowią treść życia społecznego młodzieży w szkole. Szkoła jest terenem zabaw i interesów młodzieży. Tu wymieniane są doświadczenia z poza szkoły, układane plany pozaszkolne, tu naznacza się schadzki, prowadzi handel, załatwia zatargi i t. p. Słowem w szkole kontynuuje młodzież nieoficjalne swe pozaszkolne życie społeczne. A życie to, choć odmienne od spo-

łecznego życia dorosłych, jest niemniej realne, wytwarza własne normy i organizacje. Przeważnie wymyka się ono z pod kontroli starszego społeczeństwa, jest jednak środowiskiem, którego wpływ na jednostkę z punktu widzenia wychowania obywatelskiego posiada największe znaczenie. W tych właśnie środowiskach, w których młodociana jednostka występuje związana licznemi węzłami z gromadą, w których pracuje i bawi się, kształtują się uczucia, skłonności i pojęcia obywatelskie. Niezależnie więc od tego, czy nauczyciel pamięta o obywatelskiem życiu młodzieży czy nie, ono to przedewszystkiem kształtuje psychikę przyszłego obywatela. Wszelka nauka obywatelstwa, pozostająca całkowicie poza społecznem życiem i doświadczeniem samej młodzieży, pozostanie bez pozytywnego wpływu na kształtowanie się psychiki przyszłego obywatela. Zadaniem nauki obywatelstwa jest właśnie zwrócić uwagę młodzieży na jej własne życie społeczne, w którem bierze realny udział, pomóc jej rozwiązywać realne zagadnienia tego życia oraz uświadomić jej korzyści życia społecznego, z których nie zdaje sobie sprawy. Nauka obywatelstwa musi nauczyć młodzież pojęciowego ujęcia tej treści społecznej, którą młodzież zna z najbliższego swego otoczenia, z własnego bezpośredniego przeżycia.

We wszystkich środowiskach społecznego życia młodzieży, czy to w rodzinie, w gromadach rówieśników, czy w życiu szkolnem odnajdujemy powszechne fakty społeczne: przodownictwo, podporządkowanie i posłuszeństwo, współdziałanie i podział pracy, solidarność i organizację; znajdujemy w nich obowiązujące prawa, poczucie honoru, lojalności i t. p. Na te właśnie fakty społecznego środowiska i życia młodzieży nauka obywatelstwa powinna zwrócić uwagę samej młodzieży, uczynić je przedmiotem refleksji poto, aby z ukształtowanych w ten sposób pojęć uczynić podstawę dla nauki o społeczno-politycznem i ekonomicznem życiu państwa.

Wychowanie i wykształcenie obywatelskie nie mogą być traktowane w szkole osobno. Te same samorzutne czynności młodzieży, realne sytuacje społeczne, w jakich ona uczestniczy, powinny być podstawą zarówno jej obywatelskiego wychowania,

jak i wykształcenia. Dlatego też w niniejszych uwagach obie te sprawy łącznie rozważamy.

Zadaniem nauki obywatelstwa nie jest mechaniczne przyswojenie młodzieży zasobu pojęć z odległego, przeważnie obcego dla niej uczuciowo życia politycznego i ekonomicznego, lecz pojęciowe i uczuciowe zbliżenie społecznego życia młodzieży i życia szerokiego społeczeństwa, stworzenie pomostu pomiędzy pierwotnemi środowiskami społecznego życia młodzieży a wielkiem społeczeństwem.

IV. SAMORZĄD SZKOLNY JAKO ŚRODEK OBYWATELSKIEGO WYCHOWANIA.

Normy i przepisy tworzone przez władzę szkolną najczęściej nie znajdują uznania młodzieży i oparcia w jej opinji publicznej. Wiele czynności, zakazanych z wychowawczych względów, w opinji młodzieży nie uchodzi za przestępstwo. Chodzenie do kina, opuszczanie lekcyj i wałęsanie się, palenie papierosów, czytanie nieodpowiednich książek, handel różnemi przedmiotami w szkole i wiele innych są przez młodzież uznawane i wykonywane bez poczucia przestępstwa. Wzajemne ułatwianie ściągania i podpowiadanie należą nawet do obowiązków koleżeństwa. Dopóki w odniesieniu do norm wychowawczych istnieje taka rozbieżność pomiędzy opinją publiczną młodzieży a stanowiskiem władzy szkolnej, życie szkolne stwarza sytuacje z punktu widzenia wychowania obywatelskiego raczej niepożądane. Z punktu widzenia obywatelskiego wychowania koniecznością jest więc taka przebudowa organizacji szkolnego życia młodzieży, któraby narzucone przez szkołę formy kontroli i regulacji życia zastąpiła formami wytworzonemi przez młodzież a posiadającemi daleko większą wartość wychowawczą. Takie znaczenie posiadają właśnie samorządy klasowe. Będąc formą udziału młodzieży w kierowaniu życiem szkolnem, dając młodzieży prawo stanowienia norm i nakładając na nią odpowiedzialność za ich przestrzeganie — samorządy są jedyną drogą zbliżenia społecznego życia młodzieży i szkoły oraz złagodzenia konfliktu

pomiędzy świadomością moralną młodzieży a normami i przepisami szkolnemi.

Dla celów obywatelskiego wychowania w szkole musi być wykorzystane własne, społeczne życie młodzieży. Nie można kształcić wyłącznie przyszłych obywateli, nie można gromadzić wiedzy politycznej wyłącznie dla przyszłego użytku, a przedewszystkiem nie można nauczyć cnót obywatelskich, które mają znaleźć zastosowanie dopiero w przyszłości. Szkoła powinna dawać młodzieży sposobność rozwinięcia umiejętności korzystania z praw obywatelskich w równym stopniu, co wypełniania obywatelskich obowiązków. Uczeń powinien być obywatelem społeczności szkolnej, która dawałaby mu sposobność przeżywania i osobistego doświadczania tych faktów społecznych, które stanowią przedmiot nauki obywatelstwa. Samorządy szkolne podnoszą właśnie uczniów do godności obywateli. One stwarzają pole dla rozwoju solidarności, poczucia odpowiedzialności i lojalności, umiejętności współdziałania i kierowania życiem grupy, wewnętrznego i czynnego podporządkowania się kierownictwu i prawu, one również zapoznają młodzież z formalną i techniczną stroną organizacji społecznej. Z ich życia powinna czerpać swe tematy nauka obywatelstwa i od nich wyszedłszy, postępować krok za krokiem ku złożonym zjawiskom politycznego i ekonomicznego życia w taki sposób, aby młodzież zrozumiała związek swego życia społecznego z życiem całego społeczeństwa.

Samorząd szkolny nie może być jednak tylko ćwiczeniem obywatelskiem, którem nauczyciel, jako zwierzchnik, posługuje się w wychowaniu obywatelskiem. Samorząd musi być formą życia młodzieży. Fikcja samorządu, nakładająca na młodzież obowiązek utrzymania porządku w sali, pilnowania kredy i tablicy, nie znajdzie u młodzieży oddźwięku. Samorząd musi dawać młodzieży realne korzyści, wyraźne przywileje i prawa, musi być dla młodzieży zaszczytem. Również samorząd nie może być przez nauczyciela narzucony, rola nauczyciela powinna polegać na podsunięciu idei samorządu w odpowiedniej chwili i usunięciu swej osoby w cień, z którego wszystko widziałby a nigdy nie narzucał swego zdania, o ile tego nie wymaga ostateczność. Zczasem, gdy

wśród uczniów rozwinie się tradycja samorządu, inicjatywa organizowania samorządów przejdzie do samych uczniów.

Nie wynika stąd, aby należało jak najprędzej zaprowadzać wszędzie samorządy. Urzeczywistnienie takiej przebudowy może dokonywać się powoli. Wymaga ono dłuższej tradycji w tym zakresie zarówno wśród nauczycieli, jak i młodzieży. Należy jednak pamiętać, że wychowanie obywatelskie młodzieży w państwie demokratycznem bez samorządu szkolnego jest pozbawione najistotniejszego środka wychowawczego, albowiem idea demokracji jest nieoddzielna od idei samorządu, a do samorządu można przygotować młodzież tylko przez samorząd. Nie chodzi przytem o zewnętrzną stronę samorządu (wybory władz, posiedzenia i t. p.), lecz o prawdziwego jego ducha, ducha współdziałania i demokracji.

V. INNE ORGANIZACJE MŁODZIEŻY.

Obok samorządów szkolnych pozytywne znaczenie dla wychowania obywatelskiego posiadają te wszelkie zorganizowane formy życia młodzieży, które przez swoją treść przedstawiają dla młodzieży realną wartość. Należą do nich drużyny harcerskie, obozy przysposobienia wojskowego, drużyny sportowe i inne. Oparte na realnych zainteresowaniach młodzieży, mogą być z powodzeniem wyzyskane dla ukształtowania wielu uczuć obywatelskich i rozwijania szlachetnego współzawodnictwa, poczucia godności własnej, odpowiedzialności, wpajania zasad obywatelskiego współżycia. Zwłaszcza wśród młodszej młodzieży, nieprzygotowanej jeszcze do samorządu, zorganizowane formy wymienionego typu są, zdaje się, wprost nie do zastąpienia.

Pożądane jest również zakładanie kooperatyw uczniowskich. Wobec realnych korzyści, jakie przynoszą, rozwijają się one nieraz bardzo pomyślnie. Jako forma współdziałania, związana z ruchem kooperatystycznym szerokiego społeczeństwa, nie tylko rozwijają liczne pożądane dyspozycje, lecz także dają podstawę i punkt wyjścia dla wyjaśnienia wielu zjawisk społecznego i ekonomicznego życia.

W związku z potrzebą wychowania obywatelskiego zakła-

dane są w Ameryce w szkołach powszechnych kluby dobrych obywateli. Dla scharakteryzowania takiego klubu podajemy opis „The Junior American Club", zaczerpnięty z Maryland School Bulletin [1]. Klub ten został założony w VII stopniu szkoły powszechnej. Dzieci szkolne miały bardzo słabo rozwinięte poszanowanie cudzej i publicznej własności. Klasa rozpoczęła właśnie naukę obywatelskiego współżycia (community civics). Pierwsze lekcje poświęcone były korzyściom współżycia i współdziałania. Następnie zajęto się różnemi typami grup. Szczególny nacisk położony był na poczucie wspólności i solidarności. Dalsze lekcje przyniosły przywileje i korzyści obywatela. W ciągu wszystkich lekcyj nauczycielka usiłowała wpoić w dzieci przekonanie, że stanowią małą wspólnotę (a small community), która daje korzyści, ale i nakłada wzajemne zobowiązania. Przygotowawszy grunt, nauczycielka zapytała klasę na jednej z lekcyj: „Co możemy uczynić, aby wykazać, że rzeczywiście pragniemy być lepszymi obywatelami?" Dyskusja doprowadziła do decyzji założenia klubu. Klasa ułożyła projekt „konstytucji", wybranemu komitetowi dziesięciu polecono jej wykończenie. Następnie konstytucja była znowu przedstawiona klasie i przez nią „ratyfikowana". Potem sporządzono listę cech dobrego obywatela: lojalność, zdrowie, uprzejmość, szlachetność, honor, panowanie nad sobą i t. p. Do klubu dopuszczono uczniów stopni od I do IV w charakterze członków honorowych, a V i VI w charakterze członków rzeczywistych. Zebrania odbywały się co tydzień. Niektórzy z najlepszych działaczy należeli przedtem do najgorszych uczniów. Celem klubu była praca dla dobra klasy i szkoły przez stawanie się jej lepszymi obywatelami. Sąd składał się z dwunastu członków, wyrok musiał być jednomyślny. Członkowie klubu obowiązani byli do przestrzegania licznych przepisów: grzeczności, porządku, czystości i t. p.

Z różnemi odmianami kluby tego rodzaju są w Ameryce bardzo rozpowszechnione. Oprócz takich klubów istnieją również szkolne kluby oszczędności, banki szkolne i t. p.

---

[1] The Teaching of Citizenship in the Elementary School. Maryland School Bulletin. Vol. VIII. August 1926, Nr. 1, str. 55.

Na specjalne podkreślenie zasługują jednak te formy organizacji młodzieży szkolnej, które ją zbliżają do życia lokalnej grupy. Są one organizowane z wyraźnym celem służenia wsi, gminie czy miastu, oczywiście w granicach, na jakie pozwalają wychowawcze względy. Do tego typu należą szkolne straże ogniowe organizowane przez nauczycieli. Zadaniem ich jest współdziałanie z lokalną strażą ogniową. Do straży szkolnej mogą należeć chłopcy powyżej 10 lat. Do tego typu należy również współpraca młodzieży z wydziałem zdrowia.

Oto przykład. — Wydział Zdrowia Indianapolis [1] zaprosił dzieci szkolne do współdziałania w czuwaniu nad warunkami zdrowotnemi ulic i domostw. W związku z nauką obywatelstwa klasa jednej ze szkół w następujący sposób zorganizowała ten współudział: 1. Sporządziła mapę okręgu z oznaczeniem ulic i alei. 2. Uczniowie klasy zostali podzieleni na oddziały, z których każdy był odpowiedzialny za część okręgu. 3. Każdy chłopiec sporządził mapę swej sekcji. 4. Chłopcy parami zwiedzili swoje sekcje, notując uwagi dotyczące warunków zdrowotnych i oznaczając na mapach odpowiednie miejsca. 5. Uwagi te i mapy zostały zbadane i skrytykowane przez dziewczęta, które dokonywały inspekcji grupami. 6. Chłopcy powtórnie zwiedzili miejsca skrytykowane przez dziewczęta. 7. Sprawozdania, napisane poprawną angielszczyzną, łącznie z mapami zostały przygotowane dla Sekretarza Wydziału Zdrowia i kompletne sprawozdanie zostało wręczone Sekretarzowi osobiście przez jednego z członków klasy. 8. W dwa tygodnie później chłopcy znowu zwiedzili okrąg, celem stwierdzenia, jakiej poprawy dokonał Wydział Zdrowia. 9. Sekretarzowi Wydziału zostały przedstawione sprawozdania, wykazujące nieudanie poprawy warunków, jednocześnie proszono go,

---

[1] Indianapolis jest miastem stołecznem stanu Indiana. Jest ono jednem z pierwszych miast amerykańskich, które wprowadziły naukę obywatelstwa do szkół powszechnych. Zarówno w Indianapolis, jak w Chicago nauka obywatelstwa związana z życiem miasta (community civics) dominuje w szkołach powszechnych. Inne miasta czerpały obficie z doświadczeń Indianapolis i wprowadziły naukę obywatelstwa o bardzo podobnym charakterze.

aby razem z nimi zwiedził okręg. 10. Sekretarz przyszedł do szkoły i wyjaśnił klasie system pracy Wydziału, zapewniając o przedsięwzięciu możliwie najśpieszniejszej akcji. 11. Chłopcy wraz z sekretarzem oznaczyli na szkolnej mapie najbardziej uderzające wykroczenia przeciw zdrowotności i estetyce. 12. Chłopcy, którzy podali sprawozdanie z najgorszych sekcyj, udali się z Sekretarzem do miejsc na mapie oznaczonych. 13. W dwa tygodnie później, chłopcy znowu odwiedzili te specjalne sekcje i stwierdzili: a) że w pewnej liczbie wypadków rodziny bardziej troszczyły się o odpadki i wygląd domostwa oraz b) że Wydział Zdrowia zajął się oczyszczeniem okręgu [1].

Inspekcje młodzieży mogą się powtarzać perjodycznie, nabierając w ten sposób cech stałej, zorganizowanej współpracy z Wydziałem Zdrowia.

Wszelka sposobność do realnego udziału młodzieży w życiu lokalnej grupy powinna być wykorzystana dla celów zbliżenia młodzieży z życiem szerszego społeczeństwa. Osiągnięte w ten sposób czynne współdziałanie z dorosłymi, w rozwiązywaniu realnych zagadnień życia, będzie doskonałą szkołą obywatelstwa [2].

---

[1] A. W. Dunn. Civic education in elementary schools as illustrated in Indianapolis. United States Bureau of Education. Washington, 1915.

[2] Warto na tem miejscu nadmienić, że w nawiązaniu współtwórczego realnego kontaktu młodzieży ze środowiskiem starszych widzi F. Znaniecki podstawę przyszłej szkoły. „Już dziś — pisze — przy urzeczywistnianiu programu „szkoły pracy" często się zdarza, że trzeba uczniów wyrwać ze środowiska szkolnego i wprowadzić w czynny kontakt ze środowiskiem starszych, dając im jakieś funkcje, choćby podrzędne, do spełniania w związku z działalnością wytwórczą jakiejś grupy przemysłowej czy rolniczej, jakiegoś zrzeszenia czy zakładu filantropijnego, jakiegoś laboratorjum naukowego i t. d... Można zawsze w działalności kulturalnej starszego pokolenia znaleźć i wydzielić takie czynności, które młody osobnik na jakimkolwiek szczeblu rozwojowym będzie zdolny spełniać i z przyjemnością spełni. Można więc zorganizować rzeczywiste uczestniczenie dzieci i młodzieży w działalności kulturalnej starszych. Przypuszczamy więc, że zczasem każde zajęcie szkolne będzie fragmentem jakiegoś rzeczywistego zajęcia dorosłego pokolenia". F. Znaniecki. Socjologja wychowania, t. I, str. 146—147. Por. także: „Praca Szkolna", dodatek do „Głosu Nauczycielskiego" z dn. 30. XI. 1927 r. F. Znaniecki. Funkcja społeczna nowoczesnej szkoły.

VI. ĆWICZENIA I INNE ŚRODKI WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO.

W poprzednich paragrafach podkreślaliśmy z naciskiem, że w zorganizowanych formach współżycia i współdziałania młodzież musi widzieć realną wartość. Fakt, że nie są to tylko szkolne ćwiczenia, podnosi znaczenie samorządu, drużyny harcerskiej, czy letniego obozu. Jednak nieuniknioną rzeczą jest posługiwanie się również ćwiczeniami, z których fikcyjnego charakteru młodzież zdaje sobie sprawę.

Do takich ćwiczeń należy np. ułożenie przez uczniów konstytucji szkolnej. W Maryland School Bulletin nauczycielka E. Palmer opisuje, jak w dyskusji nad konstytucją w wyższych klasach szkoły powszechnej postanowiono ułożyć konstytucję dla szkoły. Z projektowanych przez uczniów praw wybrane zostały najlepsze, spisane i powieszone na widocznem miejscu. Każdego rana konstytucja ta była czytana głośno przez jedno ze starszych dzieci. Kiedy który z uczniów uważał, że już poznał prawa i potrafi żyć według nich, to podpisywał swoje nazwisko pod konstytucją [1]. Nauczycielka K. Crawford w podobny sposób doprowadziła w III stopniu do ułożenia „praw dla małych obywateli" [2]. Przy uchwalaniu takiej konstytucji, jak również w związku z innemi ćwiczeniami, można również, jako ćwiczenie, stosować parlamentarny system obradowania, przez co uczniowie uczą się publicznego przemawiania, przewodniczenia i t. p.

W wymienionym już biuletynie znajdujemy również ćwiczenie polegające na tem, że klasa zostaje zorganizowana na wzór miasta. Nauczycielka H. C. Kingdon [3] w ten sposób opisuje zawiązanie takiej organizacji w IV stopniu szkoły powszechnej. Nauczycielka proponuje zabawę w miasto. Klasa ma być miastem. Następnie kolejno są roztrząsane problemy związane z założeniem miasta. Problemy te wysuwają same dzieci. Można je uszeregować następująco:

---

[1] The Teaching of Citizenship in the Elementary School. Maryland School Bulletin. Vol. VIII. August 1926, str. 87.

[2] Ibid., str. 85.

[3] Ibid., str. 68.

1. Nazwa i plan miasta (głosowanie nad nazwą, podział na dzielnice i nazwanie ulic, ilość domów).
2. Wybór burmistrza i rady, wybór radców z każdej ulicy (dzielnicy). Uczniowie poznają w ten sposób, jakie władze ma miasto i jakie są ich obowiązki.
3. Mianowanie urzędników i określenie ich obowiązków. Na specjalnem posiedzeniu rady miasta zostali wyznaczeni następujący urzędnicy: bibljotekarz, urzędnik od elektryczności, od wentylacji, służba sanitarna, urzędnik do kontrolowania zachowania, punktualności i t. p., sekretarz, urzędnik pocztowy, nauczyciel. Określone zostały również obowiązki tych urzędników.
4. Analiza znaczenia dobrego obywatelstwa.
5. Zebrania miejskie. Odbywały się każdego piątku. Przewodniczył burmistrz w otoczeniu członków rady, każdy obywatel był zachęcany do wzięcia udziału w dyskusji nad sprawami i dobrobytem miasta. Sekretarz odczytywał sprawozdania.

Wymieniona nauczycielka daje przykład sprawy dyskutowanej i głosowanej przez uczniów. Jednego ranka na drodze do szkoły mała dziewczynka upuściła butelkę z mlekiem i zbiła ją. Starannie uprzątnęła wszystkie kawałki szkła i wyrzuciła w takie miejsce, gdzieby nikomu nie mogły zrobić szkody. Zabrało jej to jednak tyle czasu, że spóźniła się do szkoły i została zapisana na liście spóźnionych, którzy mieli pozostać w szkole. Kiedy jej „współobywatele“ dowiedzieli się o przyczynie spóźnienia, stwierdzili, że postąpiła bardzo rozsądnie i głosowali za wykreśleniem jej z listy spóźnionych.

Co jakiś czas urzędnicy składali sprawozdanie ze swojej działalności.

Przykład programu zebrania z dnia 18 listopada 1925 r.:

1. Otwarcie zebrania.
2. Sprawozdania.
3. Poprawki do sprawozdania.
4. Sprawozdanie komitetu muzealnego.

5. Sprawozdanie bibljoteki.
6. „ urzędnika do pilnowania punktualności i t. p.
7. „ służby sanitarnej.
8. Uwagi rewizorów.
9. Wnioski dotyczące dobra miasta.
10. Śpiew klubu rozrywkowego (Glee Club).
11. Śpiew miasta.

Na wzmiankę zasługuje inne ćwiczenie, które wiąże się ściśle ze wskazaną już uprzednio możliwością współudziału młodzieży w życiu lokalnej grupy. Ćwiczenie to można nazwać: „Poznaj swoje miasto (wieś) i t. p." Geneza jego jest następująca: W mieście odwiedzanem licznie przez turystów dzieci były często zapytywane o informacje. Niektóre nie umiały ich udzielić i zwracały się do szkoły o pomoc. Sprawa była dyskutowana przez młodzież i doprowadziła do urządzenia konkursu na temat: „Kto zna najlepiej swoje miasto". Chodziło o wszystkie dziedziny życia miejskiego. Rozpoczęły się przygotowania, uczniowie badali życie miejskie w ciągu czterech tygodni. Specjalny komitet bibljoteczny zebrał książki i udostępnił je młodzieży. Inny komitet złożony z nauczyciela historji, sekretarza izby handlowej i organizatora społecznego (social worker) został wybrany dla przygotowania wstępnych spraw i zakończenia konkursu. Publiczność została zawiadomiona o konkursie przez miejscowe gazety. Żywe zainteresowanie rodziców i izby handlowej pobudziło entuzjazm dzieci. Jeden z obywateli ofiarował puhar dla zwycięzcy. Wręczenie puhara było publiczną uroczystością. Tą drogą uczniowie nabyli wiele wiadomości, zainteresowali się sprawami publicznemi miasta i poznali je [1].

W innej miejscowości podobne ćwiczenie również na gruncie realnej usługi, jaką mogą oddać lokalnej grupie, urządzili chłopcy siódmego stopnia z okazji wycieczki przemysłowej, jaka miała odwiedzić tę miejscowość. Badali oni tę miejscowość z punktu

---

[1] J. C. Almack. Education for Citizenship. Boston, New-York etc., 1924, str. 172—3.

widzenia lokalnych spraw i handlowego znaczenia [1]. Dla stopnia pierwszego szkoły powszechnej jako przykład podaje Almack założenia urzędu pocztowego [2]. W tymże stopniu H. M. Harris [3] podaje jako ćwiczenie stawianie dziecka w roli motorniczego tramwaju, policjanta regulującego ruch, urzędnika i t. p. „dramatyzacje". Dziecko powinno określić swoje czynności i zadania. Takie ćwiczenia są w zgodzie z psychologją dziecka, które w zabawie chętnie stawia się w roli innych ludzi. Inne ćwiczenie-zabawa polega na tem, że jeden uczeń zostaje nauczycielem, a drugi w roli dyrektora odwiedza jego klasę. Ćwiczenia powinny być czerpane z aktualnych wydarzeń i interesować uczniów. Pożądane jest, aby sami uczniowie je wymyślali. Dla wychowania obywatelskiego mogą być również wykorzystane szkolne zabawy, przedstawienia i t. p.

W zależności od poziomu stosować można referaty samodzielnie opracowywane na podstawie źródeł, dyskusje i rozmowy na temat aktualnych spraw wsi czy miasteczka. Przytem uczniowie powinni sami takie sprawy wynajdywać i dawać sposoby ich rozwiązania. Pamiętać też trzeba, że ćwiczenia dobre na wsi mogą być zupełnie nieodpowiednie w wielkiem mieście. Aktualne sprawy, lokalne czy ogólno-narodowe, lub ogólno-ludzkie, wybory czy lot transatlantycki, czerpane przez młodzież czy to z gazet, czy od starszych, powinny dawać sposobność do przyswojenia młodzieży odpowiedniego zapasu wiadomości i pojęć ze społecznego życia.

Poza zorganizowanem życiem młodzieży i wymienionemi już ćwiczeniami nauka obywatelstwa posługuje się wielu środkami używanemi również przy nauczaniu innych przedmiotów szkolnej nauki. Pożyteczne są więc wycieczki, zajęcia w ogrodzie, rozmowy na aktualne tematy, czytanki odpowiednio dobrane i t. p. Wszystkie te środki nietylko dają sposobność przyswojenia mło-

---

[1] Maryland School Bulletin, op. cit., str. 81.

[2] Almack, op. cit., str. 170.

[3] H. M. Harris. Lessons in civics for the six elementary grades of city schools. Washington 1920, str. 13, 19.

dzieży wielu wiadomości, ale kształcą również skłonności i uczucia obywatelskie.

Zarówno życie szkolne jak i szkolna nauka zawierają czynniki, które w większym lub mniejszym stopniu mogą stać się środkami obywatelskiego wychowania. Od szkoły i nauczycieli zależy, aby te czynniki były w pełni wydobyte i z całą świadomością obrócone na rzecz obywatelskiego wychowania. Stać się to powinno przedewszystkiem w szkole powszechnej.

VII. PRZEDMIOT NAUKI OBYWATELSTWA.

Niemal wszystkie przedmioty nauki szkolnej dają się mniej lub więcej uspołecznić. Przy zastosowaniu odpowiedniego systemu nauczania i użyciu odpowiednich środków dydaktycznych ze wszystkich można wydobyć społecznie wychowujące pierwiastki.

Wymienione rodzaje ćwiczeń i zajęć szkolnych, zmierzające do zainteresowania młodzieży, do rozbudzenia jej inicjatywy, samodzielności i ducha obywatelskiego, mogą znaleźć i faktycznie pod różnemi nazwami (szkoły twórczej, metody projektów i t. p.) znajdują zastosowanie w zakresie różnych przedmiotów nauczania szkolnego a nietylko nauki obywatelstwa. Stąd wynikałoby, że nie trzeba wprowadzać specjalnej nauki obywatelstwa, lecz zastosować takie metody nauczania, któreby z nauki szkolnej uczyniły środek obywatelskiego wychowania. W takiem ujęciu nauka obywatelstwa nie posiadałaby odrębnego przedmiotu.

Dla rozwiązania tej kwestji musimy zanalizować tę treść, którą poznaje uczeń w ćwiczeniu „Poznaj swoje miasto". Zapoznając się z gazownią, elektrownią miejską i t. p. — wchodzi w dziedzinę chemji, fizyki, matematyki; zwiedzając kościoły — styka się z religją, sztuką i t. p.; badając teren geograficzny — uczy się geografji; studjując dzieje miasta — przygotowuje się do lekcji historji i t. d. Słowem ćwiczenie daje okazję do nabycia wiadomości z zakresu wszystkich przedmiotów nauki szkolnej.

Jednak wszystkie te treści: chemiczna, fizyczna, matematyczna, historyczna, artystyczna i t. p. każą przypuszczać, że człowiek nie żyje izolowany, że istnieje zjawisko współżycia, współdziałania, więzi społecznej, porozumienia i przystosowania,

przodownictwa i t. p. Otóż poznając swoje miasto, młodzież styka się nietylko z geografją, historją, chemją i t. p., ale również z temi faktami współżycia społecznego, z jego mechanizmem. Ten mechanizm życia społecznego jest nawet przedmiotem osobnej nauki, t. j. psychologji społecznej i socjologji. Tak więc jak fakty geograficzne, historyczne i inne z życia miasta stanowią treść różnych przedmiotów nauki szkolnej, tak samo fakty współżycia, ich prawidłowość i mechanizm powinny stanowić treść odrębnej nauki szkolnej, która nazwana została trochę nietrafnie nauką obywatelstwa. Ucząc się jej, młodzież będzie wiedziała, że kolej lub drut telegraficzny to nietylko kawałek metalu zbudowany według pewnych praw fizyki, chemji i t. p., ale że to jest środek porozumiewania się ludzi, rozszerzający zakres świadomości zbiorowej, który sprowadził głęboką zmianę w budowie społeczeństwa.

Literatura ojczysta, historja, geografja, a nawet matematyka mogą być tak nauczane, że będą rozwijały pewne pożądane dyspozycje społeczne. Samorządy, kluby i t. d. mogą to czynić w większym stopniu. Dają one sposobność do przeżywania licznych stanów psychicznych ważnych dla wychowania obywatelskiego, nie dają jednak młodzieży takiej systematycznej wiedzy społecznej, nie dają uporządkowanego systemu pojęć o mechanizmie współżycia ludzkiego, bez którego wychowanie obywatela współczesnego społeczeństwa jest nie do pomyślenia. Błędne jest twierdzenie, że „można być dobrym obywatelem jakiejś grupy, t. zn. zżyć się z nią i służyć jej, mimo, iż nie posiada się dostatecznej o niej wiedzy" [1]. Nawet ludy pierwotne posiadają pewną wiedzę o budowie grupy i wiedzę tę przekazują młodzieży. Bez niej nie można być dobrym obywatelem plemienia. Tembardziej bez wiedzy społecznej nie można być dobrym obywatelem wielkiego współczesnego społeczeństwa. Z chwilą, gdy postępowanie człowieka wykracza poza postępowanie instynktowe, gdy więź społeczna przestaje być czysto instynktowa, pewna wiedza spo-

---

[1] B. Suchodolski. Organizacja wychowania obywatelskiego w szkole. Szkoła Powszechna, R. IX/1928, z. II, str. 106.

łeczna jest niezbędna nietylko po to, aby jednostka umiała brać udział w życiu własnej grupy i służyć jej, lecz przedewszystkiem po to, aby wogóle mogła powstać więź społeczna, obejmująca szersze koło ludzi, aniżeli to, które widzimy i z którem się bezpośrednio, osobiście stykamy. Zwłaszcza w wielkich społeczeństwach współczesnych, nurtowanych przez tyle konfliktów, przepełnionych tylu sprzecznemi moralnościami trudno pomyśleć dobrego obywatela bez odpowiedniej wiedzy społecznej. Ta wiedza dopiero pozwala mu w chaos współczesnego społecznego życia wprowadzić pewien porządek. Ona pozwoli mu pokierować dokonywującemi się zmianami społecznemi i własnem życiem w myśl pewnego porządku.

Chodzi jednak o to, aby wiedza społeczna nabyta w szkole była własną wiedzą młodzieży, opartą na jej realnem doświadczeniu społecznem, a nie wiedzą nauczyciela przez młodzież powtarzaną. Takiej wiedzy społecznej nie daje żaden przedmiot nauki szkolnej. Nie daje jej również t. zw. nauka o Polsce współczesnej, która się sprowadza do wiadomości z politycznego ustroju i ekonomji.

Społeczna wiedza „nauczana" w szkole, wyszedłszy ze społecznego życia i doświadczeń młodzieży, objąć powinna zasady, formy i procesy współżycia społecznego wogóle, a nietylko ustrój polityczny. Młodzież powinna zapoznać się z życiem grup społecznych od najmniej do najwyżej zorganizowanych. Życie rodzinne, grup rówieśniczych, w szkole, w mieście, wsi i w różnych związkach i stowarzyszeniach, w powiecie, województwie, narodzie i państwie powinno być kolejno tematem rozważań. Państwo jest bowiem tylko jedną z grup, w których życiu jednostka bierze udział, a przytem jest to grupa, której zrozumienie wymaga uprzedniego zapoznania się z innemi, mniejszemi i bliższemi, a tak różnorodnemi grupami. Nie biorąc czynnego i bezpośredniego udziału w życiu państwa, młodzież uczyć się o niem musi z konieczności jako o czemś odległem, przyszłem i obcem, ponieważ pomiędzy jej wiedzą o państwie a jej własnem życiem społecznem niema bezpośredniego związku. Wiedza o państwie, aby nie była czemś pamięciowem tylko, musi się oprzeć na usy-

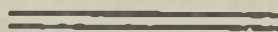
stematyzowaniu społecznych doświadczeń samej młodzieży, czyli na wiedzy o życiu grup, w których już realnie i aktualnie młodzież uczestniczy. Rozszerzaniu wiedzy społecznej młodzieży na coraz większe i bardziej skomplikowane grupy powinno towarzyszyć stopniowe a realne przechodzenie z pierwotnych grup współżycia młodzieży do coraz szerszych grup współżycia młodzieży i starszych. Opuszczenie szkoły nie powinno być gwałtowną zmianą pierwotnego, prymitywnego typu współżycia na typ skomplikowany, będący wytworem długiej ewolucji. Złagodzenia konfliktów, wynikających z tych przeciwieństw, nie stanowi przyswojenie wiadomości z różnych dziedzin kultury, lecz może niem być jedynie odpowiednie wychowanie obywatelskie, nieodłączne zresztą od pewnej wiedzy społecznej.

We wszystkich grupach znajdują się pewne wspólne fakty społeczne. We wszystkich odnajdujemy zjawiska solidarności, współdziałanie, konflikty i walki, przodownictwo i przynajmniej zaczątki organizacji. We wszystkich grupach życie jednostki jest związane z życiem innych ludzi i poddane pewnym ogólnym prawom. Życie każdej grupy oparte jest na pewnej wzajemności świadczeń i organizacji, w każdej grupie jednostka posiada pewne prawa i obowiązki.

Poznanie tych faktów życia społecznego, a dopiero następnie na ich podstawie zaznajomienie się z politycznym i ekonomicznym ustrojem stanowi wiedzę społeczną, która może być oparta na własnem społecznem doświadczeniu młodzieży. Wiedza społeczna w ten sposób pojęta i oparta na własnem społecznem życiu młodzieży powinna być przedmiotem nauki obywatelstwa.

Dr. Józef Chałasiński.
Poznań.

(C. d. n.)



Z PIŚMIENNICTWA

Dr. Wacław Junosza. Szkolnictwo polskie w Niemczech. Warszawa, 1928. Nakł. Instytutu Badań Spraw Narodowościowych. Str. 44.

Nie szkolnictwo polskie, ale raczej cień takiego szkolnictwa, jak to autor na wstępie zaznacza, przedstawia niniejsza broszura. Niemcy, mające przeszło miljonową mniejszość polską, nie uregulowały zupełnie, poza terenem Górnego Śląska, sprawy szkolnictwa dla tej mniejszości, upominając się równocześnie o prawa szkolne dla swych rodaków na całym świecie [1]. Autor przedstawia nikłe podstawy prawne szkolnictwa mniejszościowego, które tylko na Górnym Śląsku przedstawiają się realniej (Konwencja Górno-Śląska), ale i tu w praktyce sprowadzane są do minimum. Dalej mówi autor o działalności mniejszości polskiej zmierzającej do uzyskania należnych jej praw. Poza omawianą książką o szczegółach tej akcji informuje stale czasopismo „Kulturwehr" (Zeitschrift für Minderheitenkultur und Politik. Organ des Verbandes der nationalen Minderheiten Deutschlands. Wyd. hr. Stanisław Sierakowski. Red. i adm.: Berlin-Charlottenburg 4, Schlütterstrasse 57, Dr. J. Kaczmarek). Wreszcie znajdujemy dane co do stanu faktycznego, który się przedstawia różnie na Śląsku Opolskim, na Pograniczu, na Pomorzu pruskiem, w Prusach Wschodnich oraz na wychodztwie w Westfalji i Nadrenji, w Berlinie, w Saksonji i w innych częściach Niemiec. W ogólnem zestawieniu podane są liczby jaskrawo kontrastujące z odpowiedniemi danemi statystycznemi z Polski. Dzieci niemieckich w Polsce jest 105.861, uczy się w języku ojczystym 76.990, czyli 72,74%. Dzieci polskich w Niemczech jest 115.978, uczy się zaś w języku ojczystym 506, czyli 0,44%. Liczby te mówią same za siebie. Z.

Dr. Charlotte Bühler. Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins. Leipzig, 1928, Hirzel. Str. XX + 304.

Kilka miesięcy temu ukazała się nowa praca o rozwoju psychicznym człowieka w okresie dziecięcym i młodzieńczym, która, zdaniem mojem, zewszechmiar zasługuje na baczną uwagę psychologów i pedagogów. Lite-

---

[1] Zob. m. i.: Jan Suchowiak. Niemieckie szkolnictwo w Poznańskiem i na Pomorzu. Odbitka z „Polski Zachodniej", Rocznika II-go Zw. Obr. Kr. Zachodnich. Poznań, 1927.

ratura zagraniczna posiada co prawda kilka klasycznych pierwszorzędnych prac syntetycznych z tej dziedziny (Claparèda, Sterna, K. Bühlera). Zdawało się, że zasadnicze problemy rozwoju psychicznego w nich się już na dobre skrystalizowały i znalazły pewien definitywny dojrzały wyraz. Tymczasem książka pani Ch. Bühler poucza nas o zupełnie czemś innem, bo zarówno pod względem ilości oryginalnych, nieznanych dotąd przyczynków do psychologji dziecka, jak też pod względem teoretycznych założeń i wniosków ogólnej, zasadniczej natury wychodzi daleko poza ramy dotychczasowych ujęć problemu rozwoju psychicznego.

Książka ta różni się od wszystkich dotychczasowych syntetycznych przedstawień rozwoju psychicznego przedewszystkiem tem, że obejmuje całość rozwoju od urodzenia do końca wieku młodzieńczego, gdy tymczasem dotąd zajmowano się prawie wyłącznie wczesnem dzieciństwem, względnie w oddzielnych rozprawach także okresem dojrzewania. Natomiast dzieło pani Ch. Bühler obejmuje nietylko dzieciństwo i młodzieńczość, jakby można sądzić z tytułu, lecz daje kompletny obraz całej ewolucji. Autorka wprowadza też nowy, własny podział tej ewolucji na okresy, których odróżnia pięć. Do tego podziału dochodzi drogą empiryczną, to jest na podstawie doświadczalnych badań i objektywnych obserwacyj, przez co zyskuje podział rzeczowy, odpowiadający rzeczywistości, a nie, jak dotąd bywało, podział subjektywny, zależny od tego czy innego osobistego mniemania danego autora. Książka jest owocem współpracy licznych pomocników i uczniów pani Bühlerowej, tworzących zgrany i dobrze kierowany zespół. Materjał dowodowy jest zobrazowany w licznych wykresach i tabelach cyfrowych książki.

Autorka dzieli rozwój na następujące okresy:

a) pierwszy rok życia, b) 2—4 rok, c) 5—8 rok, d) 9—13 rok oraz e) 14—19 rok życia. Te poszczególne okresy w pracy pani Bühlerowej nie mają specjalnych nazw. Zdaje mi się, że w języku polskim moglibyśmy zastosować nazwy następujące:

a) Wiek niemowlęcy, b) Wiek igrania, c) Wiek wszkolenia, d) Wiek pacholęcy i e) Wiek młodzieńczy. Nazwy takie ułatwiają orjentację i porozumienie.

Na innem miejscu uzasadnię, czem się kierowałem przy obraniu tych nazw.

Wiek niemowlęcy charakteryzuje autorka jako wiek wyodrębnienia się w psychice dziecka centralnego, osobistego ośrodka i skierowania się ku przedmiotom, które dziecko sobie przeciwstawia. W pierwszych miesiącach niemowlę jest istotą pasywną, w sobie zamkniętą. Bodźce zewnętrzne docierają do jego psychiki tylko w nieznacznej mierze i wywołują tam początkowo t. zw. reakcję negatywną, to jest działają na nią jak gwałtowne szoki i wstrząsy. Dziecko narazie broni się przeciwko ich inwazji (Reizabwehr). Stopniowo jednak świat zewnętrzny traci

dla psychiki dziecka ten charakter działania „ciała obcego". Dziecko zaczyna nietylko przyjmować bodźce, lecz otwiera aktywnie swe zmysły i swą psychikę na ich działanie (Reizzuwendung). Kieruje wzrok i słuch na bodźce świetlne i słuchowe i szczególnie z rozwojem chwytania zaczyna się u niego aktywne opanowywanie świata zewnętrznego. Jednakże cała aktywność dziecka służy narazie przedewszystkiem wyrabianiu i kształtowaniu się funkcyj ruchowych i spostrzegawczych dziecka (Funktionsformung), a nie właściwemu poznawaniu przedmiotów i oddziaływaniu na przedmioty.

W drugim okresie — i g r a n i a — następuje, szczególnie w związku z zabawami manipulacyjnemi i fikcyjnemi dziecka, skierowanie się jego na znaczenie, na funkcję i sens (Sinn) przedmiotów. — Autorka posługuje się w tym rozdziale, jak i w całej książce, pewnemi teorjami t. zw. psychologji myślenia (szczególnie pojęciem t. zw. intentionale Beziehung). Dziecko jednak nie ujmuje jeszcze przedmiotów w ich objektywnej, realnej rzeczywistości, lecz statuuje subjektywnie taki lub inny ich charakter i te lub inne relacje (Sollbeziehung zamiast Seinsbeziehung). Umysł jego obejmuje tą metodą wielki obszerny zakres przedmiotów nietylko materjalnych, lecz również psychicznych i myślowych. Ta ewolucja następuje szczególnie dzięki rozwojowi mowy w tym okresie, bo nazwy, jakie dziecko zgodnie z mową dorosłych nadaje przedmiotom, które spostrzega lub myśli, służą do statuowania (Setzung) przedmiotów w sposób symboliczny. Stąd też t. zw. wiek pytań, przypadający na ten okres rozwoju, jest próbą ogarnięcia świata przedmiotów przez dziecko zapomocą słownego ustalenia i określenia. Tak samo w zabawach fikcyjnych dziecko nadaje przedmiotom jakieś subjektywne, egocentryczne znaczenie i w ten sposób narazie rzeczywistość opanowywuje. Stąd też zjawisko animistycznego, subjektywnego ujmowania rzeczywistości.

W trzecim okresie — w wieku w s z k o l e n i a — dziecko już nie bawi się przedmiotami dla samej przyjemności ćwiczenia w ten sposób własnych funkcyj i umiejętności, lecz dąży świadomie do jakiegoś objektywnego realnego efektu swych zabawowych poczynań, do dzieła. Stwarza sobie samo pole pracy i obowiązek wykonania dzieła. W zabawach zbiorowych i towarzyskich zaczyna się podporządkowywać obowiązującym regułom, których dobrowolnie i skrupulatnie przestrzega. Przedewszystkiem jednak zaczyna dążyć do objektywnej wiedzy o przedmiotach i o świecie, żąda rzeczowych wyjaśnień i szuka objektywnych sprawdzianów. Dzięki temu rozwojowi i nastawieniu psychicznemu dziecko jest teraz dojrzałe do wstąpienia do szkoły, do poddania się systematycznemu nauczaniu.

Wiek p a c h o l ę c y stwarza nowe nastawienie się do świata i do otoczenia społecznego. Rozrasta się teraz, zdaniem autorki, szczególnie żądza wiedzy. Rzeczywistość fikcyjna, świat bajek przestaje interesować. Natomiast klasyczną ulubioną książką tego okresu są przygody Robinsona

i podobne tematy[1]. Ze świata fikcyjnego bajki z jego czarem ułudy i nierealnej fantastyczności przenosi się fantazja dziecka w bardziej realną ułudę awanturniczych przygód i pseudonaukowych dociekań.

Dziecko w tym wieku interesuje się techniką, maszynami, fizyką i chemją, środkami technicznego opanowania świata. Z drugiej strony pojawia się zainteresowanie sportem, zainteresowanie własną fizyczną osobą. Pod względem socjalnym wreszcie, zdaniem autorki, następuje pod koniec tego okresu odosobnienie się, wyodrębnienie z gromady rówieśników, pierwsze odwrócenie od świata i szukanie samego siebie, zapowiadające zbliżający się okres dojrzewania.

W wieku młodzieńczym, w okresie dojrzewania, zaczyna się rodzić potrzeba wyjścia z tego poprzedniego stanu izolacji i negacji. Znajduje to swój swoisty wyraz w dążeniu do nawiązania kontaktu towarzyskiego, psychicznego, fizycznego z drugą płcią, przejawia się w szukaniu partnera, który to obecnie świadome siebie ja odzwierciadli, zrozumie i uzupełni (Ergänzungsbedürftigkeit). Wraz z introspekcyjnem, na własne przeżycia i na własne wewnętrzne problemy skierowanem nastawieniem, rozwija się teraz na dobre wrażliwość na wytwory kultury duchowej ludzkości, na piękno w naturze i sztuce, oraz na problemy filozoficzne i religijne. W poprzednim okresie szukało dziecko objektywnej realnej rzeczywistości, teraz młodzieniec szuka prawdy w sobie i we wszechświecie.

Taki, w ogólnych zarysach, jest podział rozwoju na okresy. — Co mi się pozatem w tej książce wydaje szczególnie cenne, to wprowadzenie kilku nowych i oryginalnych pojęć, dotyczących rozwoju. Ciekawe jest np. ujęcie problemu nowości wrażeń i przyzwyczajenia się do nich w rozwoju dziecka, problemu nudy i zainteresowania. Bodźce nowe, nieznane wywołują najpierw u małego dziecka reakcje negatywne, objawy szoku i niezadowolenia. Natomiast wrażenia już znane są na tym szczeblu przyjemne. Według koncepcji pani Bühlerowej, z przyzwyczajeniem się do bodźców początkowo nieprzyjemnych lub przyjemnych następuje nietylko zobojętnienie na ich przyjemny lub przykry ton uczuciowy, lecz, i to jest szczególnie ważne, zupełna przemiana stosunku uczuciowego do nich. Wrażenia przyjemne ze względu na to, że są znane, stają się bowiem zczasem nudne, a wrażenia początkowo nieprzyjemne w miarę psychicznego opanowania ich przez dziecko stają się interesujące i pociągające. Na całym szeregu przykładów z różnych faz rozwoju dziecka demonstruje autorka tę charakterystyczną przemianę wrażliwości i uczuciowości.

Praca pani Bühlerowej jest też przezwyciężeniem klasycznego, ale dla naszych obecnych pojęć niewątpliwie zbyt wąskiego pojęcia reaktywności organizmu psychofizycznego. Przyzwyczailiśmy się widzieć we wszystkich zjawiskach psychicznych i działaniach fizycznych organizmu reakcję na jakieś

[1] Opowieści w rodzaju Jules Verne'a. — *Przyp. ref.*

zewnętrzne bodźce. Autorka tymczasem wykazuje, że prawie wszystkie formy zachowania się dziecka nie są reakcją, lecz celową akcją, czynnością centralnie, psychicznie kierowaną. (Pojęcie centralnego kierowania czynem, zentrale Steuerung, wprowadził Karl Bühler; patrz „Die Krise d. Psychologie", G. Fischer, 1927)[1]. Wrażenie, bodziec zewnętrzny, staje się przyczyną celowego czynu, powodem wykonania jakiegoś planu dopiero wtedy, gdy się stał wewnętrznym motywem aktywności jednostki. Potrzebna do tego jest nie sama mechaniczna zdolność reagowania, lecz subjektywne, psychiczne ustosunkowanie się do objektu działania (subjektiver Bezug). W miarę rozwoju czynności dziecka coraz bardziej się podporządkowują centralnej instancji, mimo że równocześnie coraz bardziej się przystosowują do świata przedmiotów zewnętrznych. Początkowo dziecko kształci same tylko swe funkcje, nawet wtedy gdy manipuluje przedmiotami. Następnie jednak przeciwstawia sobie przedmioty, poznaje ich właściwości, początkowo w pewnem egocentrycznem zabarwieniu. Zaczyna nietylko aktywnie na przedmioty oddziaływać, lecz samo wytwarza dzieło, formuje je z koncepcji wewnętrznej, jest producentem, zdobywa się na produktywną, poczuciem celowości, produktywności i obowiązku pokierowaną działalność, jaką jest praca.

Książka autorki nie jest łatwa, choćby dlatego, że wprowadza cały szereg nowych pojęć do przedmiotu, opisywanego dotąd w sposób bardziej już utarty. Niewątpliwie jednak praca ta poważnie zaważy na rozwoju piśmiennictwa, dotyczącego ewolucji dziecka.

Autorka nie wdaje się w dyskusję z autorami odmiennych koncepcyj psychologji rozwojowej. Jest jednak rzeczą widoczną, że przeciwstawia się takiemu ujęciu zagadnień rozwojowych, jakie stworzyła t. zw. psychologja kształtu, szczególnie Koffka w swych znanych „Grundlagen der psychischen Entwicklung". Zagadnieniami z tej niewątpliwie również ważnej dziedziny struktury i kształtu szczebli rozwojowych zajmuje się autorka stosunkowo mało.

Chociaż rozróżnienie zabawy i tworzenia dzieła przez dziecko w pracy autorki jest bardzo subtelne i trafne, to nie mógłbym się jednak zgodzić na zacieśnienie pojęcia zabawy tylko do czynności funkcjonalnych: ze względu na ćwiczenie i rozwój funkcyj przyjemnych.

Wszystkim tym, których interesują problemy rozwoju psychicznego, książka ta daje nowy wgląd w istotę tego zagadnienia.

Kraków. *Stefan Szuman.*

---

[1] Referent uwzględnia tylko psychologję niemiecką (i tu zresztą przeciwstawia np. W. Stern pojęcia: Reaktivität — Spontaneität), w angielskiej literaturze można np. wskazać W. Mc Dougall'a (Outline of psychology), który silny nacisk kładzie na „purposiveness", — charakter dążenia, jaki mają czynności ludzkie, w przeciwstawieniu do reaktywności. — *Przyp. red.*

Fritz Giese. Die öffentliche Persönlichkeit. Statistische Untersuchungen an geistigen Führern der Gegenwart. — Beihefte z. Ztsch. für ang. Psych. H. 44. — Leipzig 1928, J. A. Barth. Str. 249.

Praca ta, podjęta w celu wyświetlenia zagadnień z zakresu psychologji funkcjonalnej i struktualnej, przynosi nadto pewne dane nie bez znaczenia dla organizacji szkolnictwa, ujętej ze stanowiska społecznego—selekcji uzdolnionych.

Zarówno zagadnienia psychologji teoretycznej, jak i stosowanej (badania uzdolnień) opracowywane są najczęściej metodami eksperymentalnemi, w cieniu zaś pozostawiono dotychczas metodę biograficzną, która otwiera szerokie perspektywy zarówno dla psychologji różnicowej, jak i dla pedagogiki społecznej. Poza pracami Galtona, Odina, de Candolle'a, a w nowszych czasach — Ellisa w Anglji i Maasa w Niemczech niema prac, opartych na studjach wybitnych osobistości.

Giese w studjum swojem nie posługuje się, tak jak Galton i inni jego poprzednicy, materjałem, zebranym przez siebie samego w celach psychologicznych. Dane biograficzne o wybitnych osobistościach niemieckich, gdyż tylko do ludności niemieckiej ogranicza swoje badania, zaczerpnął on z wydawnictwa Degenera „Wer ist's?" Droga ta była wybrana świadomie, ponieważ celem autora było studjum nad psychologją pewnej warstwy społecznej, stąd też wypływało wskazanie metodyczne oparcia badań na statystyce, na wielkich liczbach, które jedynie mogły dać jasne wyniki; dlatego też autor nie zastosował psychografji czy socjologicznej monografji, a z badań swoich wyłączył jednostki genjalne, jako wypadki szczególne, ujął natomiast cienką warstwę społeczną wybitnych osobistości, które dzięki uzdolnieniom wyższym od przeciętnych zajęły w społeczeństwie czołowe stanowiska. Zgóry przewidzieć można, że zarówno ze względu na dobór materjału, jak i jego klasyfikację metoda powyższa nie może odpowiadać warunkom ścisłości, wymowę jednak posiada statystyka, prawo wielkich liczb, one to pozwalają z tak płynnego materjału wysnuwać wnioski naukowe. Natomiast oparcie się na leksykonie „Wer ist's"? miało tę dodatnią stronę, że dla wielu innych krajów istnieją już podobne wydawnictwa (Who's who — w Anglji i Ameryce, Indjach, Japonji, Qui êtes-vous? we Francji, Chi é we Włoszech i t. d.), oparte na tych samych zasadach doboru monografij, co pozwala na przeprowadzenie porównań międzynarodowych. Materjały biograficzno-leksykalne zbierane są na podstawie kwestjonarjuszy, rozsyłanych do osobistości, które redakcja uznaje za wybitne; względy na zysk, reklamę, protekcja, są wyłączone. Oczywiście, odpowiedzi mogą być dowolne, niepełne, ale i tu znów zasada wielkich liczb stanowi korektywę.

Z pośród wybitnych współczesnych, podanych w wydawnictwie za okres 1912—1922 r., autor wybrał 10.000 osób; ponieważ badania obejmują wszystkie obszary o zaludnieniu niemieckiem (poza Niemcami — Austrję i Szwajcarję niem.), owe 10.000 odpowiada 60 miljonom ludności, co stanowi bardzo ścisłą selekcję ($^1/_{60}$%).

Osobistości te zgrupowane zostały według swoich głównych zajęć. I-ą grupę stanowi sztuka; II-ą — wiedza humanistyczna; III-ą — nauki ścisłe; IV-ą — technika; V-ą — życie praktyczne (administracja, polityka, wojskowość, rzemiosło, handel, przemysł, publicystyka, geografja i podróże badawcze, organizacja i propaganda, zawody mieszane).

Ponieważ wartość twórczości poszczególnych jednostek jest nierówna, autor dokonywa nadto podziału na trzy poziomy; Bt (der Berufstüchtige — dzielny w swoim zawodzie), człowiek bez szczególnych kwalifikacyj intelektualnych, który jednak potrafił się wybić w swojej ograniczonej dziedzinie. Niekiedy sama już ta dziedzina jest tak wąska, że uniemożliwia dalszy rozwój, wówczas zaliczenie do grupy Bt jest automatyczne, niezależne od osobistych uzdolnień. Typ P (der Berufsproduktive — zawodowo-produktywny), pracownik wzbogacający swój zawód osobistym wkładem (np. pedagog, torujący nowe drogi dydaktyce, fizyk-wynalazca a zarazem naukowiec). Typ F (der Freiproduktive — swobodny twórca), człowiek tego typu tworzy nowe wartości w pewnej dziedzinie, niezależnie od pracy zawodowej (kompozytor, poeta, który częstokroć zgoła inny zawód sprawuje, np. pedagoga, urzędnika). Gdy typ Bt jest tylko dzielnym zawodowcem, typ P już większą swobodę posiada (możliwość rozszczepienia działalności), typ F natomiast jest całkowicie uniezależniony od zawodu, a często i od otrzymanego wykształcenia specjalnego, tak np. Graetz jest fizykiem, ale Einstein już wolnym twórcą w tej samej dziedzinie. W zjawiskach twórczości znajdują wyraz przedewszystkiem własności struktualne, ale i funkcjonalne, psychiki; funkcjonalna zależność ujawnia się najsilniej w typie F. Wszakże w pewnych dziedzinach, jak filologja, botanika, możliwość swobodnej twórczości jest znacznie więcej ograniczona, niż w innych, dlatego też w powyższych dziedzinach typów F nie napotyka się prawie. Podział według poziomów mimo starannego zaznajomienia się autora z działalnością wybitnych ludzi w Niemczech — uważać można za dowolny, jednakże pokrywa się on w znacznej mierze ze statystycznemi danemi urzędowemi, w których również przeprowadzony jest podział wartościujący [1].

---

[1] Do grupy F z pośród filozofów zalicza autor m. i. Simmla, Meinonga, Volkelta sen., Münsterberga, Euckena, W. Sterna, Wundta, Külpego; w grupie prawa — Köhlera, Bindinga, Liszta, Wacha, Zorna; w grupie fizyki — Nernsta, Michelsona, Plancka, Roentgena; w grupie medycyny — Ehrlicha, Steinacha, Heringa, Landolta, Roux; w grupie chemji — Emila Fischera, Bayera, Mitscherlicha, W. Ostwalda; w grupie muzyki — R. Straussa, Korngolda, Schönberga; w wojskowości — Hindenburga, Mackensena, v. d. Goltza, zmarłego Moltkego jun., Klucka; w literaturze — Manna, Zweiga, Hofmannsthala, Schmidtbonna; w pedagogice — Wynekena, Gurlitta, Kerschensteinera, Sickingera, Lietza; w socjologji — Helffericha, Sombarta, A. Wagnera, Brentano.

Z zestawień Giesego wynika, że w grupie sztuki przeważa typ F, w grupie nauk humanistycznych — typ P, jakoteż w grupie nauk ścisłych, w której jednakże przypada też wysoki procent na typ Bt; w grupie technicznej procent F jest bardzo słaby, silna przewaga P, dość wysoki procent Bt; w grupie życia praktycznego napotykamy znowu dość wysoki procent F (14%), typy P i Bt mniej więcej w równej liczbie, z przewagą wszakże najniższego typu Bt.

Jeśli wziąć pod uwagę płeć, zaznaczą się pewne różnice. Wśród kobiet, których biografje zbadane zostały w liczbie niespełna 500, napotyka się typ F tylko w sztuce w znaczniejszym odsetku; 0,5% w naukach humanistycznych; 0,8% w grupie życia praktycznego; w naukach ścisłych niema kobiet o wolnej twórczości, jakkolwiek napotykają się tam typy P i Bt.

W grupie sztuki typ F znajduje najliczniejszych przedstawicieli w rzeźbiarstwie i architekturze; w grupie humanistycznej właściwy jej mały procent typów F przypada na filozofję; natomiast prawo ma głównie przedstawicieli wśród typów Bt (urzędnicy); w grupie nauk przyrodniczych przeważający typ P ma przedstawicieli głównie wśród botaników i zoologów; rolnictwo przesuwa się wybitnie ku typowi Bt. W grupie techniki spotykamy jedynie konstruktorów typu F (4%), u metalurgów przeważa typ P. W grupie życia praktycznego wybitną przewagę wykazuje typ Bt, słabo zaznacza się typ F wśród publicystów i w grupie t. zw. przez autora „zawodów mieszanych" (Mischpraxis), której członkowie uprawiają współcześnie kilka różnych dziedzin zawodowych; grupa ta jest zresztą znikoma. Do typu Bt wyraźnie należą rzemiosła, handel, przemysł. Organizacja, publicystyka, geografja skłaniają się wysokiemi odsetkami ku typowi P, zwłaszcza zaś geografja, co się tłumaczy tem, że geografowie-podróżnicy są zazwyczaj również przyrodnikami

Epoka, z której pochodzą wybitne osobistości. Badania obejmują okres od 1830 do 1912 r. Wykazują one, że najobfitsze w ludzi wybitnych było piętnastolecie od 1850 do 1865 r., czas pokoju po rewolucji i przed wojnami austrjacką i franko-pruską. Wiek, w którym jednostka osiąga szczyt rozkwitu, stanowi nie 30, 40 lat, jak się naogół mniema, ale 50 lat. Techniczna grupa, w dziedzinie działalności ludzkiej najmłodsza, ma też najmłodszych przedstawicieli, pochodzi z VIII dziesiątka XIX w. Czy wpływa na to epoka (powojenna), czy specjalizacja umysłowa w związku z nowym etapem kultury, trudno to określić. Przedstawiciele sztuki rekrutują się głównie z lat pokoju 1850—1870. Starszą jest grupa nauk humanistycznych, jakoteż ścisłych, a najstarszą — grupa zajęć praktycznych. Krzywa kulminuje tu w okresie 1850—1855. Możnaby wnioskować, że jest to grupa wymierająca; tak nie jest jednak; poprostu w grupie tej do wybicia się wiedzie długa droga. Bardzo starych pracowników napotyka się też w grupie nauk humanistycznych i ścisłych; mało ich nato-

miast w grupie sztuki, wyróżnia się tu, jak i pod innemi względami, rzeźba; spotykamy dość licznie rzeźbiarzy w wieku powyżej 70 lat.

W i e k, w k t ó r y m w y b i t n a o s o b i s t o ś ć z d o b y w a r o z g ł o s. Ta rubryka kwestionarjusza bywa często niewypełniona, a odpowiedzi mogą być bardziej subjektywnie zabarwione, niż inne. Z zebranego materjału wynika, że tylko 0,2% ogółu przed 10 rokiem życia wystąpiło na arenę publiczną; poniżej lat 15 — 2,3%; poniżej lat 20 — 19,5%; w *25-ym roku — 45,4%*; przed 30-ym — 18,3%; do 35-go — 6,2%; do 40-go — 2,2%; po 40-ym roku występuje tylko 3%. Maksymum przypada tedy na wiek do lat 25 włącznie (3/4 ogółu). Perspektywy odznaczenia się maleją po 25-ym roku, a stają się znikome po przekroczeniu 40-go roku życia. Z poszczególnych dziedzin sztuka, a zwłaszcza muzyka, pozwala na najszybsze wkroczenie na arenę publiczną. Malarze, którzy dokonaliby jakiegokolwiek dzieła przed 10-wm rokiem życia, należą do rzadkości; zdarzają się natomiast w tym wieku literaci, zwłaszcza jednak publicyści. Wojskowość pozwala już przed 20-ym rokiem osiągnąć stanowisko (77% wojskowych posiadało przed 20-ym rokiem życia stopień oficerski); tłumaczy się to przedwojennemi zwyczajami, gdy to potomkowie możnych rodów otrzymywali kierownictwo oddziałów wojskowych nieraz w wieku dziecięcym; nadto ogół wojskowych nie należał do wybitnych umysłowości, dlatego to zdolniejszym jednostkom było łatwo wybić się. W handlu góruje wiek lat 15-u; około 1/5 wypadków odnosi się do ludzi, którzy przed 15-ym rokiem samodzielnie i wybitnie w tej dziedzinie pracowali. Należy przypuszczać, że zarówno tu, jak i w muzyce istnieje jakieś specjalne podłoże funkcjonalne, specjalne uzdolnienia, które ujawniają się w wieku dojrzewania. W tym to okresie rozkwitają również zdolności wojskowe, literackie, uzdolnienia do przemysłu i rękodzieł. O tem powinni nie zapominać organizatorzy szkolnictwa zawodowego. Przedstawicieli nauki nie spotykamy przed 20-ym rokiem życia. Tu rozkwit następuje w 25-ym roku. I tu znów nasuwa się wskazanie dla organizatorów oświaty; należy umożliwić jednostkom wybitnym jak najwcześniejsze ukończenie szkoły średniej i studjów akademickich, aby pozostawić im jak najwięcej czasu na twórczą pracę naukową [1]. W 30-ym roku życia artysta jest skończony w rozwoju, wyjątek stanowi znowu rzeźba, dalej malarstwo, częściowo literatura, które wykazują pewien odsetek jednostek zdobywających rozgłos w wieku późniejszym. Należy zaznaczyć, że i w dziedzinie muzyki, malarstwa, a zwłaszcza publicystyki napotykamy jednostki późno zaczynające swój zawód, bo w 30—40-ym roku i wzwyż. Do tej samej kategorji zaliczyć też należy politykę i organizację (propagandę idei, reform).

---

[1] Ob. też: W. Ostwald, Die Energie, rozdział o drugiej zasadzie mechaniki (przykłady wielkich odkryć Meyera, Joula, Helmholza i Carnota, dokonanych przed 25-ym rokiem życia). — *Przyp. ref.*

Naogół tedy człowiek przed 40-ym rokiem życia jest już skrystalizowany ostatecznie. Polem dla ludzi starszych jest jedynie życie praktyczne. 25-ty rok życia jest wiekiem, w którym łatwo jest co do charakteru i stopnia uzdolnień postawić prognozę. Nie jest to jednak prawidło bez wyjątku, co stwierdzić można na życiu takich wybitnych osobistości, jak Tycjan, Michał Anioł, Pasteur, Rank, Voltaire, Wundt, Mach, Hegel, Kant, Bismarck, którzy w wieku późniejszym dokonali wielkich dzieł.

Środowisko, z którego pochodzą ludzie wybitni. Jeśli zbadać materjał zebrany według pochodzenia ze środowisk: wielkomiejskich, małomiejskich i wiejskich otrzymuje się ciekawe liczby, zwłaszcza dla organizacji selekcji uzdolnionych. Wieś dostarcza największej liczby rolników, pedagogów, teologów; rolnictwo tłumaczy się samo przez się, natomiast powodzenie na polu pedagogiki i teologji może być wynikiem ułatwień w kształceniu (bursy i stypendja), warunków społecznych: poważania jakiem cieszą się na wsi te zawody. Wreszcie skupione życie środowisk wiejskich sprzyja kontemplacji religijnej i filozoficznej, bo i filozofja zdradza wybitnie pochodzenie wiejskie. Przy podziale wartościującym na grupy F, P, Bt uderza jednak, że rolników typu F dostarczają częściej miasta. To samo dotyczy teologów — wszystkie typy F pochodzą z miasta; filozofowie i pedagogowie natomiast ze wsi. Ze wsi również pochodzą typy P i Bt wśród rzemieślników, wśród których brak zupełnie typu F. Wynika zatem z powyższego, że typ umysłowo najwartościowszy F jest pochodzenia miejskiego, zwłaszcza w dziedzinie sztuki oraz życia praktycznego, wszystkie prawie grupy naogół wykazują dla typu F przewagę elementu miejskiego. Natomiast technicy typu F są równomiernie rozsiani wśród wsi i miast, jest ich zresztą znikomo mało. Najważniejsze są miasta małe, one to dostarczają największej liczby wybitnych ludzi wszelkiego typu i dziedzin, przewyższają więcej, niż dwukrotnie wydajność miast wielkich, które wybitniej zaznaczają się tylko w sztuce i technice (konstrukcja); po miasteczkach na drugiem miejscu znajduje się wieś. Niestety autor w zestawieniu tem nie podał statystyki całej ludności miast wielkich, małych i wsi na badanych obszarach; być może, że wówczas rola wielkich miast byłaby inną; nie ulega bowiem wątpliwości, że zaludnienie ich w absolutnych liczbach jest znacznie mniejsze, niż ogółu miasteczek i wsi. Odsetki powinny były być obliczone w stosunku do całego zaludnienia tych trzech środowisk. Ciekawe jest, że w dziedzinie pedagogiki i administracji wielkie miasta nie dały zupełnie typów F.

Środowisko społeczne. A. Dziedziczność. Z pośród 10.000 badanych osobników tylko 68 artystów, 59 humanistów, 38 przedstawicieli nauk ścisłych, 5 techników i 55 działaczy na polu życia praktycznego powołuje się na wybitnych przodków. W sztuce wybitni przodkowie napotykają się głównie w typie F; w innych grupach zaś — w typie P;

możnaby stąd wysnuć wniosek, że z wyjątkiem artystów ludzie wybitni mało zawdzięczają dziedziczności[1]. Ciekawe jest również, że wśród wybitnych przodków znacznie przeważa linja ojca, a nie matki. Zeznania ankietowe są, oczywiście, subjektywne, możnaby więc przypuszczać, że subjektywna świadomość badanych jest zwrócona na linję ojca. B. Środowisko społeczne rodziców. Autor dzieli środowisko na trzy klasy społeczne: przodującą, średnią i lud. Do przodującej warstwy zalicza szlachtę, jednostki o wykształceniu akademickiem, wielkich kupców i przemysłowców; do ludu — proletarjat, rzemieślników, niższych urzędników i t. p. Na klasy średnie przypada sfera, która, nie posiadając wykształcenia akademickiego, oddaliła się od poziomu szkoły powszechnej. Z pośród osobistości wybitnych przypada na lud — 7,2%; na klasę średnią — 49,3%; na klasę przodującą — 43,5%. Jeśli nawet wziąć pod uwagę ciężkie warunki materjalne, trudności społeczne, które zagradzają ludowi drogę do wybicia się (czego autor nie przyznaje), to bądź co bądź charakterystyczną pozostaje niska liczba ludzi wybitnych z pośród ludu, oraz wybitna przewaga klasy średniej. I tu znów mamy wskazówkę dla selekcji uzdolnionych. W dziedzinach: prawo, wojskowość, zoologja, chemja, mineralogja, fizyka nie napotyka się zupełnie przedstawicieli pochodzenia ludowego, przeważają oni zato w rzemiosłach i polityce; ze sfer ludowych rekrutują się często rzeźbiarze i botanicy. Muzyka i literatura należą prawie wyłącznie do stanu średniego. Teologowie i filozofowie jakkolwiek pochodzą przeważnie ze wsi należą do rodzin sfer przodujących lub średnich (synowie duchownych, lekarzy, mniejszych właścicieli ziemskich). Pedagogowie, jak można było przewidzieć, są pochodzenia przeważnie ludowego. Zaznaczyć też należy, że wybitni rolnicy nie rekrutują się zupełnie ze szlachty feudalnej, lecz z różnych zawodów, przedewszystkiem wyższych pracowników rolnych (lenistwo, czy degeneracja?). Uderzający jest również fakt, że klasy przodujące najliczniej wydają rzemieślników, których w dużym stopniu dostarcza również lud; ta dziedzina działalności stanowi jakby pomost między skrajnemi przeciwieństwami społecznemi. W drugim rzędzie klasy przodujące dostarczają prawników (legislatura i wyższa administracja). Lekarze, duchowni, przyrodnicy, przemysłowcy-metalurgowie, działacze społeczni, architekci, to dalsza produkcja sfer przodujących, a wreszcie — 50% ludzi o miesza-

---

[1] Wyniki te nie zgadzają się z danemi biograficznemi starannie zebranemi w Stanach Zjednoczonych dla dzieci wybitnie uzdolnionych (selekcja objęła 0,5% ogółu dzieci). Do 81% dzieci tych jest spokrewnionych z wybitnemi osobistościami kraju lub pochodzi od wybitnych przodków. Ob. Twenty third Yearbook of the National Society for the Study of Educ. Part I. The Education of Gifted Children. Bloomington, Illinois, 1924. Public School Publ. Company.

nych zawodach. Ci ostatni są to typy najwyraźniej funkcjonalne, zdradzające największą ruchliwość.

Najpłodniejszemi we wszystkich dziedzinach są klasy średnie; wysokie liczby znajdujemy tu w dziale rolnictwa, wojskowości, przemysłu, ekonomji, handlu (prawie wyłącznie), literatury i publicystyki. Administracji, pedagogice, filozofji, muzyce, konstrukcji i rzeźbie klasa ta dostarcza powyżej 50% ogółu wybitnych; może tłumaczy się to tem, iż klasa średnia posiada już dobre warunki materjalne i intelektualne dla dalszego rozwoju, nie jest zaś wyczerpana ani nadmiernym dobrobytem, ani nadmierną pracą intelektualną.

Podział wartościujący na grupy F, P, Bt, daje w ogólnym schemacie i w liczbach okrągłych obraz następujący: dla typu Bt — lud 8%, warstwy średnie 50%, warstwy przodujące 41%; dla typu P — lud 5%, warstwy średnie 49%, warstwy przodujące 45%; dla typu F — lud 5%, warstwy średnie 50%, warstwy wyższe 45%. Teorja zatem, że warstwy przodujące, dając mniej ilościowo, wysuwają się za to na czoło pod względem jakościowym, nie sprawdza się — góruje i tu warstwa średnia. Z klasy przodującej wyrasta typ F w dziedzinie teologji, historji, zoologji, polityki — 100%; w zakresie prawa mamy tu 66,65%; zawody mieszane 75%; jeśli się zważy stosunkowo słabe rozsianie, a nadto cztery wypadki stuprocentowości typu F, można przypuścić istnienie pewnych przesłanek funkcjonalnych tego zjawiska, jak również istnienie pewnego doboru typów umysłowych. Najobficiej występują osobistości wybitne w klasie średniej, tam jednak, gdzie w klasie przodującej występuje typ F, najwartościowszy, występuje on w wysokich odsetkach. Lud typu F prawie że nie dostarcza, w nieco wydatniejszym odsetku spotykamy go jedynie w rzeźbie i architekturze.

C. Wykształcenie szkolne. Samouctwo występuje rzadko, a jeśli się spotyka — to w sztuce (rzeźba, muzyka, literatura), w działalności społecznej (organizacja). Szkoła powszechna wydaje najwięcej rzemieślników, dalej rolników, polityków, w mniejszej ilości — pedagogów, wreszcie handlowców, przemysłowców i artystów. Szkoły realne najliczniej stanowią wstęp do wszelkich zawodów, zwłaszcza w dziedzinie rzeźby, techniki, przemysłu, organizacji, handlu i matematyki. Gimnazja klasyczne dają najwyższe odsetki uzdolnionych z wyjątkiem zakresu: pedagogiki, techniki, rzemiosł, przemysłu i organizacji społecznej. Typy F produkują szkoły akademickie w uderzającej większości.

Ze stanowiska ściśle psychologicznego ciekawe są badania nad rozszczepieniem działalności, bądź współczesnem, bądź kolejnem. W rozszczepieniu współczesnem rozróżnić można wypadek rozszczepienia na zajęcia zarobkowe i zajęcia z powołania oraz dalej idący wypadek — rozszczepienia naskutek rożnostronnoścj uzdolnień, znajdujących ujście współcześnie na różnych polach (W. Rathenau — wybitny

inżynier, pisarz, polityk i ekonomista-socjolog). Do tego ostatniego rodzaju rozszczepień najbardziej podatny jest typ F, którego produkcja jest najwyższą, najintensywniejszą, musi on tedy szukać ujścia, oderwania w innych dziedzinach; jest to jakby samoobrona wybitnie uzdolnionego. Niemniej ciekawe jest wniknięcie w kolejną zmianę zawodów, a we wszystkich wypadkach — ustalenie pewnego związku funkcjonalnego, wzajemnej współzależności lub jej braku. Rozszczepienie na zawód zarobkowy i pracę z powołania spotyka się najczęściej w sztuce, co nie jest li tylko wynikiem ekonomicznego położenia artystów, ale i pewnych powodów funkcjonalnych. Co do kolejnej zmiany dziedziny pracy, ujawnia się ona również najczęściej w sztuce i w życiu praktycznem, najrzadziej — na polu nauk humanistycznych, przyczyną może być tu konieczność dłuższych studjów. Współczesne rozszczepienie (Mischpraxis) zauważyć się daje najczęściej w technice i w naukach tak ścisłych, jak humanistycznych, nadto w sztuce. Kobiety rzadko uprawiają obok pracy z powołania zawody zarobkowe. Tego rodzaju rozszczepienie wśród mężczyzn napotyka się najczęściej u literatów; zdarza się zwłaszcza często, że obok wysokowartościowej produkcji na polu sztuki czy nauki, artyści lub naukowcy dla celów zarobkowych produkują rzeczy techniczne lub małowartościowe, lecz mające pokup, i wówczas odróżniają tę działalność od właściwego pola zainteresowań.

Sztuka (malarze) dla celów zarobkowych zwraca się do historji (historja sztuki); jedynie rzeźbiarze tu, jak i w innych wypadkach wydzielają się z ogólnego obrazu, nie uprawiając ubocznych zawodów zarobkowo. Literatura łączy się z publicystyką, administracją, pedagogiką, wreszcie z działalnością aktorską (8%) i produkcjami mimiczno-scenicznemi (film, variété, żonglerstwo i t. p.), to samo odnosi się do muzyków.

Nauki humanistyczne i ścisłe dają inny obraz. Teologowie często żyją z pedagogiki i działalności na polu opieki społecznej. Prawo, i to zrzadka, występuje w administracji. Filozofowie zarobkują w charakterze pedagogów i literatów; jest też wśród nich pewna liczba rentjerów; tych ostatnich istnieje pokaźny odsetek wśród filologów, którzy poza tem są czynni na polu pedagogiki i administracji, rzadziej na polu filozofji, publicystyki, teologji, filologji (lekcje), ekonomji a nawet medycyny. Historycy mają równie różnorodne pole działania. Ekonomiści w przeciwieństwie do matematyków przedstawiają wielkie bogactwo rozszczepień. Natomiast matematycy bądź pracują jako pedagogowie, bądź żyją z renty. Wynika z tego, że umysłowość matematyka jest bardzo jednostronna, niezdolna do pracy w obcych dziedzinach. Największą ruchliwość wśród przedstawicieli nauk ścisłych posiadają fizycy (pedagogika, konstrukcja, przemysł i inne wyżej wymienione dziedziny).

Wśród techników napotyka się — poza wydatnym procentem rentjerów — urzędników, przemysłowców i pedagogów.

Wśród przedstawicieli życia praktycznego urzędnicy najczęściej są

rentjerami (14% — charakterystyczne dla Niemiec!). Rzemiosła są bardzo ograniczone co do swoich możliwości zarobkowania (pedagogika, publicystyka, administracja). Bogate możliwości rozszczepień przedstawiają politycy, geografowie i organizatorzy społeczni.

Sztuka nie posiada żadnego łącznika z matematyką, ekonomją, fizyką, zoologją, botaniką, geografją i metalurgją; są to niemożliwości funkcjonalne. Humaniści nie uprawiają zarobkowo malarstwa, rzeźby i muzyki; to samo da się powiedzieć o przyrodnikach; szczególnie wąskimi w zakresie zarobkowania są technicy, a bardziej jeszcze matematycy. Rzeźba niema związku z żadną inną dziedziną. Dostępność filozofji dla humanistów jedynie jest również sprawą funkcjonalną, niezależną od możliwości technicznych.

R o z s z c z e p i e n i e   k o l e j n e. Zdarza się ono u 1/3 badanych; przypuszczać należy, że przyczyną tego nie jest nieodpowiedni wybór drogi, którą się następnie zmienia, tem bardziej, że chodzi tu o ludzi wybitnych, a wszak zdolności wybitne ujawniają się dość wcześnie, bo po 20-ym roku życia. I w tym wypadku stwierdzić można ciekawe współzależności. Sztuka rekrutuje się najczęściej z pedagogiki i handlu. Pedagogika należy wogóle do najpłodniejszych dziedzin, dostarcza kandydatów do wszelkich zawodów i w największej liczbie. Tłumaczy się to tem, że każdy prawie człowiek ma pewne skłonności i uzdolnienia do nauczania, od nauczania więc zaczyna swoją drogę, z drugiej strony pedagogika stanowi najpospolitszy szczebel do wyniesienia się zarówno dla włościan, jak i proletarjatu; prawie niemniej płodną jest publicystyka. Znamienne jest, że podróże są często wymieniane jako okres wstępny dla nauk przyrodniczych, techniki i życia praktycznego.

R o z s z c z e p i e n i e   w s p ó ł c z e s n e. Tu znowu pedagogika występuje najsilniej, drugie po niej miejsce zajmuje historja, napotkać ją można obok prawie wszystkich innych zajęć, wreszcie publicystyka, co się znów tłumaczy łatwością, z jaką omawiać można publicystycznie znane sobie zagadnienia, wreszcie jako równoległe zajęcie napotyka się politykę, ona bowiem porywa wszystkich, stanowi obok zawodu zasadniczego jakby rozrywkę i dopełnienie, spotyka się ją też często w dziale zajęć rozrywkowych. Zatem pedagogika, publicystyka, historja, polityka są ogólnoludzkiemi, uniwersalnemi dziedzinami.

Wyżej wyłożone zjawiska zdają się, według autora, świadczyć o istnieniu pewnych tendencyj funkcjonalnych. P o w i n o w a c t w o, z a c h o d z ą c e   m i ę d z y   r ó ż n e m i   p o l a m i   d z i a ł a l n o ś c i, j e s t   n i e o d w r a c a l n e, chodzi tu jakgdyby o dynamicznie uwarunkowane przyciąganie, wyrażające się bądź jako rozszczepienie, bądź jako kompensacja. Oczywiście, gra tu rolę istota samego przedmiotu, nie tylko ze względu na studja fachowe, ale i ze względu na rzeczowe pokrewieństwa (np. chemja i mineralogja, metalurgja). Kobiety, działające na polu lite-

ratury i organizacji społecznej, a więc tam, gdzie praca ich jest najwartościowsza, często przedstawiają zjawisko rozszczepienia; ponieważ w grupie F kobiety są rzadkością, należy przypuszczać, że chodzi tu nie o połączenie specjalnych uzdolnień, ale o pewne wyższe zdolności ogólne, tak iż rozszczepienie jest jakby szeregiem prób. Fakt, iż publicystyka, polityka, historja i pedagogika najczęściej występują jako zajęcia uboczne, staje się zrozumiałym, jeśli ująć go ze stanowiska funkcjonalnego. Dziedziny te mniej od innych wymagają specjalnych uzdolnień, a łączą się z naturalną potrzebą pouczania, dzielenia się posiadaną wiedzą, zagłębiania się w przeszłość, wreszcie z potrzebą walki, walki o wyniesienie się, zdobycie znaczenia. Moment ekonomiczny gra tu też pewną rolę.

W każdym razie zjawisko rozszczepień świadczy o wielostronności funkcyj, pomimo specjalizacji naszej epoki, co otwiera ciekawe perspektywy dla psychologji strukturalnej, zwłaszcza, gdy się weźmie pod uwagę nieliczne zresztą typy t. zw. mieszanych zawodów (Mischpraxis).

Ze stanowiska strukturalnego, jak i funkcjonalnego niezmiernie ciekawe są zajęcia rozrywkowe. Wśród artystów, przyrodników, techników, a zwłaszcza ludzi życia praktycznego przeważa kolekcjonerstwo, którem humaniści zajmują się w mniejszym stopniu. Oni też mniej interesują się sportem, najsilniej uprawianym przez techników. Ci ostatni wraz z artystami uprawiają też najwięcej muzyki. Czytelnictwo i literatura wydatnie zaznaczają się u humanistów, znacznie słabiej u przyrodników, a zupełnie nie są wymieniane przez techników. Zainteresowania historyczne przedstawiają ten sam obraz. Podróże stanowią rozrywkę dla przyrodników i ludzi życia praktycznego, rzadko dla humanistów i techników. Filozofję jako zajęcie wypoczynkowe uprawiają najliczniej humaniści, nigdy zaś technicy.

Artysta okazuje się najbardziej żądnym rozrywki i najróżnorodniejsze po temu umie wyzyskać dziedziny. Na drugiem miejscu znajduje się humanista, na trzeciem człowiek życia praktycznego, a na ostatniem technik. Bogactwo zajęć rozrywkowych artysty tłumaczy się ruchliwością umysłu jakoteż koniecznością znalezienia ujścia od intensywnej pracy twórczej. Technicy stanowią odrębny typ umysłowości, ich rozrywki są jednostronne.

W końcowym rozdziale autor podaje zestawienia innych badaczy, dokonane na materjale, zaczerpniętym bądź wśród ludności niemieckiej, bądź innych narodów. Naogół, pomimo różnicy metod i środowisk, wyniki są analogiczne. I tu widzimy wszędzie przewagę sfer kulturalnych nad ludowemi, przewagę wykształcenia akademickiego nad średniem, a zwłaszcza — powszechnem. Ciekawe jest, że dla wybitnych osobistości Indyj charakterystyczny jest uniwersalizm, zanikający, a właściwie niespotykany już w Europie i Ameryce, co wskazuje na pewien specjalny proces rozwojowy.

M. G.

KRONIKA

MINISTERSTWO WYZNAŃ REL. I OŚWIECENIA PUBL. NA POWSZECHNEJ WYSTAWIE KRAJOWEJ W POZNANIU

W maju 1929 r. ma nastąpić w Poznaniu otwarcie Powszechnej Wystawy Krajowej, której głównym celem jest zobrazowanie całokształtu życia i pracy w Polsce od chwili odzyskania niepodległości.

Dużo stosunkowo miejsca przeznacza się na Powszechnej Wystawie Krajowej dla przedstawienia działalności Rządu. Do dyspozycji Rządu oddany został, między innemi, ogromny nowozbudowany gmach przyszłego Instytutu Chemicznego Uniwersytetu Poznańskiego, który na czas trwania wystawy będzie nosił nazwę Pałacu Rządowego i w którym znajdzie pomieszczenie jeden z działów wystawy, a mianowicie: Kultura. W tym oto dziale kultury otrzymuje pewną przestrzeń Ministerstwo W. R. i O. P. na zobrazowanie swojej 10-letniej działalności.

Przystępując do wykonania tego zadania Ministerstwo W. R. i O. P. stanęło w obliczu znacznych trudności: działalność naczelnej władzy oświatowej i władz oświatowych podległych instancyj rozrosła się w ogromny sposób w ciągu 10-lecia niezależnego bytu państwowego. Odpowiednio do tego reorganizowała się centrala, powstawały władze poszczególnych instancyj, wzrastał z roku na rok budżet... Samo życie i konieczność państwowa wysuwały coraz to nowe zagadnienia, a przykładów tego możnaby przytoczyć bardzo wiele. Weźmy np. szkolnictwo powszechne, a spotkamy się odrazu z mnóstwem zagadnień, jak: sieć szkolna, stopień organizacyjny szkół, budynki, urządzenia wewnętrzne, przygotowanie nauczycieli, ich dokształcanie, programy nauczania, metody nauczania, pomoce naukowe, wychowanie fizyczne, opieka lekarska, opieka pozaszkolna, dokształcanie młodzieży — i inne.

Każda dziedzina rozrastała się z konieczności, wymagała opracowania zasadniczych norm, pogłębienia i utrwalenia. Biorąc przytem pod uwagę różnice dzielnicowe, narodowościowe i kulturalne — w najszerszem znaczeniu tego słowa — uprzytomnimy sobie z łatwością ogrom zagadnień, które były i są do pokonania przy organizacji szkolnictwa, a w związku z tem konieczny rozrost agend Ministerstwa W. R. i O. P.

Jak zilustrować te rozliczne zagadnienia na wystawie w sposób przejrzysty i dokładny?

Po rozważeniu wszystkich warunków organizacji wystawy Ministerstwo W. R. i O. P. utworzyło czasowo stanowisko delegata Ministerstwa W. R. i O. P. do spraw Powszechnej Wystawy Krajowej, powierzając te funkcje inż. Władysławowi Przanowskiemu, dyrektorowi Państwowego Instytutu Robót Ręcznych. Pozatem został powołany w łonie Ministerstwa Główny Komitet Wystawowy, który zkolei wyłonił z siebie Główny Komitet Wykonawczy.

Pierwotnie Ministerstwo W. R. i O. P. zamierzało w organizacji wystawy pójść w kierunku zobrazowania swej działalności poszczególnemi departamentami, a więc przedstawić np. szkolnictwo powszechne, szkolnictwo średnie, zawodowe i t. p. Po dyskusjach jednak postanowiono wybrać z całokształtu prac Ministerstwa W. R. i O. P. pewne zagadnienia, które w zestawieniu zobrazują zarówno działalność samego Ministerstwa, jakoteż i cały dorobek 10-lecia w dziedzinie organizacji oświaty. Do zagadnień wybranych należą: 1. organizacja władz szkolnych; 2. rozwój budżetu Ministerstwa W. R. i O. P.; 3. organizacja całego szkolnictwa; 4. budownictwo szkolne; 5. urządzenia wewnętrzne szkół; 6. oświata w Polsce w rozwoju historycznym; 7. archiwa; 8. wyznania; 9. wydawnictwa Ministerstwa W. R. i O. P.; 10. bibljoteki; 11. oświata pozaszkolna.

Dalsze zagadnienia dotyczą raczej wewnętrznego życia szkół i mają na celu zobrazowanie w odpowiedni sposób programów, metod i wyników nauczania, oraz różnych dziedzin wychowania. Do nich należą: 12. kształcenie i dokształcanie nauczycieli (w różnych działach szkolnictwa); 13. wychowanie przedszkolne dzieci; 14. przedmioty humanistyczne i matematyka w szkołach wszelkich typów; 15. przedmioty przyrodnicze wraz z geografją (jak wyżej); 16. rysunki i roboty ręczne wraz z Instytutem Robót Ręcznych; 17. szkoły specjalne wraz z Instytutem Pedagogiki Specjalnej; 18. szkoły powszechne: siedmioklasowa i jednoklasowa (porównanie metod i wyników pracy w szkole najwyżej i najniżej zorganizowanej); 19. szkoły techniczno-rzemieślnicze; 20. szkoły artystyczno-przemysłowe; 21. szkoły zawodowe dla dziewcząt; 22. szkolnictwo artystyczne; 23. szkolnictwo wyższe i nauka; 24. wychowanie młodzieży w szkole i poza szkołą — z uwzględnieniem instytucyj opieki społecznej; 25. wychowanie fizyczne i higjena szkolna, które znajdą miejsce w osobnym pawilonie; 26. samorządy szkolne i ich rola w organizacji szkolnictwa; 27. szkoły średnie społeczne.

Jako osobne zagadnienia występują: 28. filmy i fotografje z życia szkolnego; oraz 29. wydawnictwa związane z wystawą.

Do przygotowania każdego z tych zagadnień zostali powołani przez Ministerstwo W. R. i O. P. specjaliści, którzy mają swobodę działania i możność dobierania sobie w miarę potrzeby odpowiednich współpracowników.

Wszyscy kierownicy zagadnień należą do Głównego Komitetu Wykonawczego, który odbywa co pewien czas posiedzenia pod przewodnictwem delegata Ministerstwa W. R. i O. P. do spraw P. W. K. dla omówienia za-

sadniczych wytycznych organizacji wystawy, nadania jej jednolitego charakteru i sprawozdań z postępu prac.

Stroną artystyczno-technicznego urządzenia wystawy zajmuje się z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. powołany specjalnie w tym celu architekt inż. Jan Witkiewicz.

Pozatem delegat Ministerstwa W. R. i O. P. wchodzi w skład Komisarjatu Rządu do spraw Powszechnej Wystawy Krajowej, a w ten sposób utrzymuje się stały kontakt pomiędzy poszczególnemi Ministerstwami, co pozwoli na utrzymanie możliwie jednolitego charakteru całego działu rządowego na wystawie.

Po ustaleniu i wybraniu zagadnień Ministerstwo W. R. i O. P. zwołało w listopadzie ub. roku zjazd delegatów Kuratorjów Okręgów Szkolnych, poczem postanowiono zorganizować we wszystkich okręgach szkolnych miejscowe wystawy kuratoryjne: odbyły się one w miesiącach styczniu i lutym b. r. (częściowo odbyły się już w grudniu 1928 r.), a miały na celu z jednej strony zobrazowanie działalności kuratorjów, z drugiej — przygotowanie materjałów i umożliwienie wyboru ich do późniejszej wystawy w Poznaniu.

Wystawa w dziale Ministerstwa W. R. i O. P. jest organizowana pod tym kątem widzenia, żeby znaczna część eksponatów mogła znaleźć miejsce w przyszłem Muzeum oświatowem.

W obecnej chwili wszystkie pierwotne zamierzenia i plany są w pełni realizacji. Należy się spodziewać, że w całokształtcie ten dział wystawy będzie się przedstawiał nader korzystnie, a zwiedzenie go przyniesie wielostronny pożytek: da obraz wysiłku prac dotychczasowych, uświadomi szerokie warstwy społeczne co do ważności zagadnień oświatowych i stanie się bodźcem do dalszej wytężonej pracy i twórczych wysiłków w tej dziedzinie.

Do liczby zagadnień, mających być zobrazowanemi na wystawie w Poznaniu, przybyło ostatnio nowe, a mianowicie: z inicjatywy naczelnika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. powzięto myśl wybudowania osobnego pawilonu Polski współczesnej, w kształcie ośmiokąta, odpowiadającego czterem zasadniczym i czterem pośrednim stronom świata. Na podłodze, w miejscu otoczonem balustradą, projektowane jest umieszczenie wielkiej mapy plastycznej Polski, zajmującej około 22 m², wokół zaś balustrady znajdzie się amfiteatralne wzniesienie dla publiczności. Na ścianach pawilonu rozmieszczone będą barwne diapozytywy, obrazujące krajobraz, folklor, miasta, przemysł i rolnictwo w Polsce, nad niemi zaś wielkie tablice, ujmujące graficznie najważniejsze dane statystyczne o Polsce, oraz perspektywicznie ujęty plan wystawy. Słupki balustrady, okalającej mapę plastyczną, ujęte w formę sztandarów olimpijskich, obrazować będą te dziedziny produkcji światowej, w których Polska zajmuje poczesne miejsce. Projektowane jest, aby tak ujęty pawilon Polski współczesnej był punktem wyjścia i rozwiązywania wszystkich zorganizowanych wycieczek

wystawowych. Pawilon Polski współczesnej pozostanie, prawdopodobnie, na stałe w Poznaniu.

Ministerstwo W. R. i O. P. przywiązuje również wielką wagę do zobrazowania różnych dziedzin życia szkolnego przy pomocy odpowiednich filmów szkolnych: przyczynią się one z jednej strony do dokładnego i żywego ujęcia trudnych do zilustrowania w inny sposób fragmentów, jak np. dowożenie dzieci do szkół powszechnych lub wycieczki szkolne, z drugiej — mogą służyć zczasem jako dokument historyczny z lat minionych. Co dalibyśmy dzisiaj za możliwość zobrazowania w ten sposób różnych dziedzin życia szkolnego z czasów np. Komisji Edukacji Narodowej lub naszej „Alma Mater" krakowskiej w chwili jej założenia?

Dotychczas został nakręcony próbny film szkolny, obrazujący budynki, urządzenia i życie wewnętrzne szkół publicznych powszechnych m. st. Warszawy. Film ten był wyświetlany razem z filmami kilku prywatnych szkół średnich w jednym z kinoteatrów warszawskich dla szerokiego grona pedagogów i pracowników na niwie oświaty i wypadł naogół bardzo dobrze; po niezbędnych drobnych poprawkach i uzupełnieniach będzie on w całości nakręcany w czasie trwania wystawy w Poznaniu.

Zamierzenia Ministerstwa W. R. i O. P. w tym kierunku muszą, niestety, ulec znacznej redukcji, a to ze względu na szczupłość kredytów, które na ten cel można będzie przeznaczyć. Jest jednak nadzieja, że wspólnym wysiłkiem różnych szkół, zakładów, a może i pewnych instytucyj społecznych lub samorządowych uda się utrwalić różne fragmenty z życia szkolnego z myślą przewodnią stworzenia pewnej całości. Nad zagadnieniem tem i jego realizacją czuwa osobna komisja filmowo-fotograficzna.

Zwiedzenie Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu ułatwi znacznie ta okoliczność, że Ministerstwo Komunikacji poczyniło już daleko idące przygotowania dla ruchu towarowego i osobowego w związku z wystawą i dosyć daleko idące ulgi — zwłaszcza dla zbiorowych wycieczek szkolnych. Będą one opłacały tylko 33,3% normalnej taryfy, a nie jest wykluczone, że będą poczynione jeszcze dalsze ulgi z zastosowaniem taryf strefowych, a to celem obniżenia kosztów przejazdu wycieczek szkolnych z terytorjów najdalej położonych od Poznania, t. j. z województw wschodnich i południowych.

Ze swej strony Ministerstwo W. R. i O. P. w ścisłem porozumieniu z dyrekcją wystawy poczyniło wszelkie możliwe przygotowania celem przyjęcia wycieczek szkolnych na miejscu i zapewnienia im: pomieszczeń, żywienia, opieki lekarskiej, dokładnych wskazówek co do zwiedzania wystawy, okolic Poznania, a nawet kraju (przy przejazdach z dalszych okolic), oraz dostarczenia na miejscu odpowiedniej liczby specjalnie do tego przygotowanych przewodników, którzy będą oprowadzali wycieczki, udzielali wyjaśnień i t. p.

Cała akcja wycieczkowa ześrodkowuje się w rękach Komitetu Wy-

cieczkowego Ministerstwa W. R. i O. P., który pełni swoje funkcje w Poznaniu, pozostając pod osobistem przewodnictwem Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego dr. Joachima Namysła, i do którego bezpośrednio skierowuje się zgłoszenia wszelkich wycieczek szkolnych. Komitet ten opracował specjalną broszurę informacyjną dla użytku dyrekcyj szkół, nauczycielstwa i starszej młodzieży, która to broszura została — po uprzedniej aprobacie Ministerstwa W. R. i O. P. — wydrukowana i w najbliższym czasie będzie rozesłana do różnych szkół i instytucyj [1].

Już w październiku 1928 r. Ministerstwo W. R. i O. P. przesłało do wszystkich Kuratorjów Okręgów Szkolnych okólnik, zawierający wskazówki co do projektowanych wycieczek szkolnych na wystawę do Poznania, a w szczególności ograniczenia co do wieku młodzieży szkolnej, która w tych wycieczkach może wziąć udział. W myśl brzmienia tego okólnika (z dn. 30. X. 1928 r. Nr. O. Prez. 6237/28) do wycieczek zbiorowych mogą być zapisani: a) uczniowie VI i VII oddziałów szkół powszechnych; b) uczniowie od III do VIII kl. (włącznie) szkół średnich; c) uczniowie szkół i kursów zawodowych; d) uczniowie seminarjów i kursów nauczycielskich; e) młodzież po ukończeniu lat 13, znajdująca się nie niżej, niż w IV oddziale szkoły powszechnej; f) uczestnicy kursów dla dorosłych, uniwersytetów ludowych i świetlic, prowadzonych przez Państwo, samorządy i instytucje społeczne, subsydjowane przez Państwo; g) młodzież z Okręgu Szkolnego Poznańskiego bez względu na rodzaj szkół, mająca co najmniej ukończonych lat 12.

Ograniczenia co do wieku były konieczne zarówno ze względu na zdrowie i bezpieczeństwo młodzieży oraz na ogromną, w przeciwnym razie, liczbę młodzieży, jak — wreszcie — na celowość i pożytek zwiedzania wystawy przez dzieci zbyt małe.

Komitet wycieczkowy opracował pozatem okólnik, zawierający szczegółowe wskazówki co do terminu i sposobu zgłaszania wycieczek, okresu czasu, w którym wycieczki szkolne mogą przybywać do Poznania, kosztów pobytu w Poznaniu i organizacji przygotowania wycieczek, oraz przyjęć ich na miejscu. Pobyt każdej wycieczki w Poznaniu może trwać minimum dwa, a maximum cztery dni, koszta zaś dziennie wyniosą około 7 zł. 70 gr. na ucznia. Wydatkiem tym objęte są: pomieszczenie, żywienie, opieka lekarska, zwiedzenie wystawy i zwiedzenie Poznania. Możliwa jest jeszcze nieznaczna redukcja powyższych kosztów, a to zależnie od wyniku pertraktacyj, które toczą się obecnie o opróżnienie koszar wojskowych na pomieszczenia wycieczek.

Znaczne stosunkowo koszta wymagają odpowiedniego przygotowania

---

[1] Tytuł jej brzmi: „Co każdy wiedzieć powinien o Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu 1929 r." Nakł. Powszechnej Wystawy Krajowej T. z. w Poznaniu. Str. 32 i plan ogólny Wystawy.

i jakiejś akcji ze strony szkół celem zebrania środków pieniężnych i przyjścia z pomocą uboższej młodzieży; niektóre szkoły organizują już dziś różne imprezy, jak: przedstawienia, koncerty, zabawy szkolne i t. p., a w akcji tej współdziałają koła opieki rodzicielskiej i organy samorządu szkolnego.

Należy podkreślić, że młodzież szkolna odniesie poważne korzyści ze zwiedzenia Powszechnej Wystawy Krajowej: znajdzie ona tamześrodkowane w jednem miejscu i zobrazowane w sposób dokładny i przejrzysty wszystkie dziedziny życia i pracy swej Ojczyzny — bogactwa naturalne, przemysł, handel, kulturę i sztukę... Zobaczy Polskę współczesną, co powinno stworzyć wizję Polski przyszłej i wzbudzić chęć i czyn jej zrealizowania!

Ze względu na bardzo dokładne i przemyślane przygotowanie całej akcji wycieczkowej należy się spodziewać dużego napływu młodzieży — przypuszczalnie około 300.000.

Poza licznym udziałem młodzieży szkolnej i nauczycielstwa z Polski spodziewany jest dosyć liczny udział zwiedzających z zagranicy. Do obecnej chwili zgłosiło się zgórą 20.000 Polaków z Ameryki, kilka tysięcy osób z Francji, a dochodzą drogami prywatnemi zapytania i wiadomości z prasy zagranicznej o organizowaniu wycieczek do Polski, np. w Czechosłowacji przygotowuje się kilka wycieczek szkolnych. W czasie trwania wystawy ma się odbyć w Poznaniu kongres słowiańskich związków nauczycielskich.

Dla osób specjalnie i głębiej interesujących się działem Ministerstwa W. R. i O. P. zorganizowany będzie na miejscu t. zw. wywiad głębszy i wyjaśnienia, udzielane bądź przez specjalnie urzędujący w tym celu personel, bądź też przez osobne broszury informacyjne i wydawnictwa Ministerstwa W. R. i O. P. Z broszur wystawowych opracowuje się obecnie większą broszurę o stanie współczesnym szkolnictwa w Polsce, oraz krótką ulotkę propagandową, która w wielkiej liczbie egzemplarzy i w kilku językach będzie rozdawana wszystkim zwiedzającym wystawę, a będzie zawierała plan wystawy i krótkie informacje o tem, co i gdzie można znaleźć w dziale Ministerstwa W. R. i O. P. Pierwotny projekt wydania pozatem katalogu rozumowanego uległ ostatnio zmianie o tyle, że zamiast katalogów poszczególnych Ministerstw ma być wydany jeden zbiorowy katalog całego działu rządowego.

Ujęliśmy w krótkiem zestawieniu udział Ministerstwa W. R. i O. P. w Powszechnej Wystawie Krajowej i stan obecny prac przygotowawczych. Pominęliśmy sposób ujęcia poszczególnych zagadnień, gdyż wymagałoby to wnikania w szczegóły, które, zresztą, w obecnej chwili niejednokrotnie krystalizują się zaledwo i — być może — na samej wystawie wypadną nieco inaczej, niż to jest zamierzane. Dadzą się one bowiem ustalić dopiero w chwili rozmieszczania eksponatów w salach i miejscach, przeznaczonych na dane zagadnienia, a w tych razach możliwe są nieprzewidziane niespodzianki nawet w ostatniej chwili.

Jan Hellmann.

NAUKOWE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE ZAMIAST KOMISJI PEDAGOGICZNEJ MIN. W. R. I O. P.

W celu zorganizowania, ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogiki i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa, Ministerstwo W. R. i O. P. powołało do życia w czerwcu 1921 r. Komisję Pedagogiczną Ministerstwa. Od czasu ukonstytuowania się na początku 1922 r. Komisja rozwinęła wielostronną działalność, organizując oddziały pedagogiki ogólnej, psychologji pedagogicznej, dydaktyki nauk humanistycznych, biologicznych i geograficznych, fizyki i chemji, higjeny szkolnej i wychowania fizycznego, oraz komitet redakcyjny bibljoteki klasyków pedagogiki. Jakkolwiek czasy inflacji oraz kryzysów finansowych hamowały rozpęd prac Komisji, to jednak zdołała ona wysłać na studja zagraniczne kilku stypendystów, dopomogła licznym osobom, pracującym na polu pedagogiki naukowej, ogłosiła konkurs z nagrodą dla poparcia twórczości pedagogicznej, podtrzymała swemi subsydjami kilka wydawnictw pedagogicznych wreszcie sama wydała 12 tomów prac oryginalnych, i jedno wybitne dzieło obcego autora w tłumaczeniu polskiem.

Po sześciu zgórą latach istnienia Komisji Pedagogicznej p. Minister W. R. i O. P. postanowił zapewnić swobodniejsze warunki prowadzonej przez nią pracy. Rozporządzeniem z dn. 9 czerwca 1928 r. Komisja Pedagogiczna została rozwiązana z zapowiedzią, że na jej miejsce powstanie samodzielna instytucja społeczna, mająca dalej prowadzić rozpoczęte przez nią prace.

Istotnie, dn. 2 grudnia zeszłego roku zawiązało się Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, wybierając zarząd, do którego w tej chwili należą: prof. dr. Władysław Heinrich (prezes), prof. dr. Zygmunt Mysłakowski, prof. dr. Bogdan Nawroczyński, oraz prof. dr. Stefan Szuman. Siedzibą zarządu nowego Towarzystwa na najbliższe trzy lata jest Kraków. Dokładny adres brzmi: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Straszewskiego 27, parter, Kraków.

O celach i działalności nowego Towarzystwa informuje jego Statut. Pierwsze cztery jego paragrafy mają następujące brzmienie:

§ 1. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne ma na celu prowadzenie, organizowanie i popieranie badań naukowych, dotyczących zagadnień pedagogicznych ze szczególnem uwzględnieniem wychowania w Polsce.

§ 2. Dla urzeczywistnienia wskazanego celu N. T. P. ma prawo z zachowaniem przepisów obowiązujących:

a) zakładać i utrzymywać warsztaty pracy naukowej na polu pedagogiki (bibljoteki, czytelnie, laboratorja, szkoły, zakłady eksperymentalne i t. p.);

b) udzielać zasiłków osobom i instytucjom, pracującym na polu nauk pedagogicznych;
c) przygotowywać nowych pracowników na polu pedagogiki naukowej przez udzielanie im pomocy materjalnej i kierowanie studjami;
d) ogłaszać konkursy na prace z dziedziny nauk pedagogicznych;
e) wydawać prace, książki, czasopisma pedagogiczne, oraz sprawozdania z działalności Towarzystwa;
f) wydawać i rozpowszechniać kwestjonarjusze;
g) delegować swych członków do badań i na zjazdy naukowe;
h) zwoływać zjazdy naukowe;
i) organizować nauczanie w zakresie pedagogji, urządzać wykłady i kursy;
j) popierać wszelkie dążenia w dziedzinie, wymienionej w § 1.

§ 3. Do przeprowadzenia prac, wymienionych w §§ 1 i 2 N. T. P. tworzy Komisje i Komitety. Zadaniem Komisji jest stałe prowadzenie pewnego działu prac, Komitet zaś powstaje dla wykonania pracy terminowej. Komisja lub Komitet powstaje na wniosek członka Towarzystwa, przyjęty przez Zarząd Towarzystwa.

§ 4. Działalność N. T. P. rozciąga się na całą Rzplitą Polską. Siedzibę N. T. P. oznacza Walne Zebranie Towarzystwa.

Członkiem zwyczajnym Towarzystwa może zostać osoba, która ogłosiła drukiem stojące na poziomie naukowym prace pedagogiczne. Do udziału w pracach Komisyj i Komitetów mogą być powoływane osoby, nie będące członkami zwyczajnemi Towarzystwa. W tej chwili Komisje i Komitety znajdują się w stadjum organizacji.

Nowe Towarzystwo posunie niewątpliwie naprzód pracę dla dobra naszej myśli pedagogicznej i ożywi przez nią sprawę wychowania i szkolnictwa.

OGÓLNE MIĘDZYNARODOWE KONGRESY NAUCZYCIELSKIE W 1929 R.

III Kongres Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych (World Federation of Education Associations. Sekretarjat: Mr. Charles H. Williams, 101 Jesse Hall, Columbia, Missouri, U. S. A.) odbędzie się w czasie od 25 lipca do 4 sierpnia 1929 r. w Genewie.

Myśl urządzania kongresów mających na celu szerzenie idei pokoju przez wychowanie powstała na Kongresie Federacji w San Francisco w lipcu 1923 r. Uchwalono tam zwoływać perjodyczne kongresy międzynarodowe: pierwszy z nich odbył się w Edynburgu w r. 1925, delegatem Polski był prof. dr. Roman Dyboski (sprawozdanie w „Ruchu Pedagogicznym"); drugi — w Toronto w r. 1927, trzeci ma się odbyć w r. b. w Genewie.

Kongres obradować będzie w 14-tu sekcjach, przewidywane są ponadto nieliczne zebrania plenarne. W czasie Kongresu odbędzie się wystawa pedagogiczna, poświęcona przedewszystkiem pomocom naukowym i literaturze dla młodzieży. Wyświetlane będą odpowiednie filmy.

Tematy obrad sekcyjnych: 1. Dom i szkoła, stowarzyszenia rodziców i nauczycieli. 2. Zdrowie jako cel wychowania. 3. Wychowanie praktyczne (poza kształceniem zawodowem). 4. Zrzeszenia nauczycielskie i administracja szkolna. 5—7. Współpraca międzynarodowa w imię dobrej woli: zagadnienia ogólne, przygotowanie nauczycielstwa, program nauczania o Lidze Narodów. 8. Dziecko „trudne". 9. Życie wsi i organizacja wychowania na wsi. 10. Wychowanie przedszkolne. 11. Szkoła i społeczeństwo. 12. Wychowanie, prasa i wydawnictwa. 13. Zagadnienie międzynarodowe pracy bibljotek. 14. Ze szkoły do warsztatu (postulaty Międzynarodowego Biura Pracy).

Zapisy będą przyjmowane w Biurze Międzynarodowego Wychowania do 31 maja 1929 r. Szczegółowych informacyj udziela Bureau International d'Education, Genève — 44 rue des Maraîchers. W Polsce organizuje zjazd: Sekcja Polska Międzynarodowego Biura Wychowania, Warszawa, Śniadeckich 8, III p., sala X.

Wszechświatowa Konferencja w sprawach Nowego Wychowania. V Międzynarodowy Zjazd Ligi Nowego Wychowania odbędzie się w Helsingör/Elsinore (Danja) w czasie od 8 do 21 sierpnia 1929 r.

Konferencja jest organizowana przez Sekcję Skandynawską Ligi Nowego Wychowania pod patronatem władz oświatowych Danji, Szwecji, Norwegji, Finlandji i Islandji. Celem zjazdów Ligi jest skupienie wszystkich, którzy chcą urzeczywistnić nowe idee w wychowaniu i dzielić się wzajemnie myślami i doświadczeniami. Poprzednie zjazdy odbyły się: w Calais — 1921 r., Montreux — 1923 r., Heidelbergu — 1925 r., Locarno — 1927 r. Zadaniem tego zjazdu będzie wykazanie, jaki postęp czyni wprowadzanie w życie w szkołach różnych krajów zasad Nowego Wychowania, opartych na podstawach psychologji. Temat ogólny obrad brzmi: Nowoczesna psychologja i programy; tematy odczytów zjazdowych (na plenum): Filozofja Nowego Wychowania, Psychologja dziecka, Technika nauczania, Realizacja Nowej Szkoły w szkolnictwie państwowem i prywatnem, Badanie programów. Przewidywane są także zebrania sekcyjne, a ponadto kursy specjalne. Udział w kursach będzie płatny. W zakres kursów wchodzą prace zespołowe, odnoszące się do następujących kwestyj: Wychowanie przez pracę planową. — Metoda zamierzeń. — Pogadanki o sztuce (prof. Fr. Czizek). — Plan Daltoński. — Technika Winnetkowska. — Metoda Decroly'ego. — Psychologja indywidualna i poszczególne typy psychologiczne. — Analiza programów szkolnych. — Rytmika. — Psychoanaliza w wychowaniu.

W sekcjach poruszone będą sprawy bardziej szczegółowe na tematy następujące: Zagadnienie „dziecka trudnego". — Psychologja Nowego Wychowania. — Filozofja Nowego Wychowania. — Dziecko i religja. — Warunki społeczne przebudowy szkolnictwa. — Żłobki (Nursery Schools), Ogródki dziecięce (Kindergarten) i Szkoły elementarne (Primary Grades). — Sztuka i dziecko. — Oświata dorosłych ze specjalnem uwzględnieniem prac Duńskiej Wyższej Szkoły Ludowej (Uniwersytetu Ludowego). — Wychowywanie rodziców i życie dziecka w domu. — Testy i ich znaczenie w nauczaniu. — Wychowanie w duchu wszechświatowego porozumienia i kształcenie nauczycieli. — Nowa Szkoła w różnych krajach (państwowa i prywatna).

Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego jest Skoleinspektor G. J. Arvin, La Cour Vejens Skole, Copenhagen. Informacyj na Polskę udziela Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, Warszawa, Śniadeckich 8, III p., sala X.

MIĘDZYNARODOWE KONGRESY NAUCZYCIELI RÓŻNYCH RODZAJÓW SZKOLNICTWA

Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Szkół Powszechnych (Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs, Palais Royal 2, rue de Montpensier, Paris I).

No posiedzeniu Zarządu Wykonawczego (Bureau Exécutif) tej federacji, które odbyło się w Paryżu w Międzynarodowym Instytucie Współpracy Intelektualnej dn. 28 i 29 września 1928 r., brali udział między innymi przedstawiciele Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Omawiano sprawę Kongresu, mającego się odbyć w 1929 r. w Bellinzonie (Szwajcarja) w dn. 6, 7 i 8 kwietnia.

Delegaci z Polski wypowiadali się za zwołaniem Kongresu w Poznaniu, w związku z mającem się tam odbyć zjazdem pedagogicznym i organizowaną Wystawą Krajową, lecz wobec już powziętej odmiennej uchwały w tym względzie prosili o przysłanie delegata Federacji na Kongres Pedagogiczno-Oświatowy, który ma się odbyć w dn. 8—11 lipca 1929 r. w Poznaniu.

Uchwalono następujący porządek dzienny 1929 r.: 1) Dyskusja nad sprawozdaniem w sprawach natury moralnej. 2) Dyskusja nad sprawozdaniem finansowem. 3) Sprawozdanie z ankiety o szkole jednolitej: a) zdobycze dotychczasowe, b) projekty i zamierzenia. 4) Organizacja międzynarodowa nauczycielstwa szkół powszechnych. 5) Sprawozdanie z ankiety o płacach nauczycielskich. 6) Szkoła na usługach międzynarodowego pokoju.

Do każdego punktu uchwalono opracować specjalne kwestjonarjusze, które powinny być po wypełnieniu przesłane do Sekretarjatu nie później, niż 15 stycznia 1929 r.

Pozatem uchwalono dodatkową ankietę w sprawach szkoły, Kościoła i Państwa.

Biuro Międzynarodowe Stowarzyszeń narodowych nauczycielstwa szkół średnich (Bureau International des Fédérations Nationales du personnel de l'enseignement secondaire public) organizuje doroczne międzynarodowe kongresy nauczycieli szkół średnich. Ostatni — X kongres odbył się 4 lipca 1928 r. w Bukareszcie przy udziale 150 delegatów i licznej rzeszy nauczycieli rumuńskich. Na kongresie tym rozpatrywano następujące sprawy: 1) Potrzeba wykształcenia ogólnego a rozwój wiedzy ludzkiej, 2) Szkoła jednolita, 3) Kino w nauczaniu na poziomie szkoły średniej, 4) Czerwony Krzyż młodzieży szkolnej. Uchwalono zwołać następny doroczny zjazd w 1929 r., nie ustalając jednak ostatecznie ani miejsca ani terminu. Prawdopodobnie kongres odbędzie się w Holandji, mianowicie w Hadze w ciągu feryj wielkanocnych lub w lipcu 1929 r. Głównym punktem porządku dziennego obrad będzie sprawa wykształcenia średniego dziewcząt. Jako podstawę badania tej kwestji przyjęto kwestjonarjusz opracowany przez p. Zofję Degen-Ślósarską, dyrektorkę państw. gimnazjum żeńskiego im. M. Konopnickiej we Włocławku; kwestjonarjusz ten podajemy niżej w przekładzie polskim. Poza tem traktowana ma być także sprawa kultury i dobrego wychowania u dzieci.

Kwestjonarjusz.

I.

1. Czy szkoły średnie (danego kraju) dzielą się wszystkie na szkoły męskie i żeńskie, czy też wszystkie są koedukacyjne?
2. Czy też częściowo są koedukacyjne a częściowo odrębne dla obojga płci, i w jakim stosunku?
3. Czy zachodzą różnice w programie szkół średnich męskich i żeńskich, na czem one polegają?
4. Jeżeli istnieją szkoły koedukacyjne, czy są różnice w pewnych przedmiotach udzielanych chłopcom i dziewczętom?
5. Czy są różnice w metodach nauczania i wychowania chłopców i dziewcząt?
6. Jaki jest personel nauczycielski w szkołach żeńskich: męski, żeński czy mieszany?
7. Jakie prawa dają szkoły żeńskie (w danym kraju) przy wstępowaniu na wyższe uczelnie?

II.

1. Jaki jest (waszem zdaniem) najlepszy typ organizacji szkolnej dla dziewcząt: szkoła żeńska, szkoła koedukacyjna lub częściowo koedukacyjna?
2. Czy programy i metody nauczania i wychowania winny być dostosowane do odrębności duszy kobiety oraz do specjalnego zadania, jakie powinna ona spełniać w rodzinie i społeczeństwie?
3. Jeżeli tak, jakie przedmioty winny wejść do programów szkół żeńskich?

4. Jakie przedmioty obecnego programu szkół żeńskich mogłyby ulec usunięciu lub zmniejszeniu?
5. Jaki (waszem zdaniem) winien być personel nauczycielski w średnich szkołach żeńskich: czy wyłącznie kobiecy, czy też mieszany?
6. Czy czynności specjalne wychowawców i dyrektorów szkół żeńskich winny być powierzane wyłącznie kobietom?
7. Czy można pogodzić w szkołach koedukacyjnych odrębności i różnice programów niektórych przedmiotów, jako też odrębności i różnice w metodach nauczania i wychowywania?
8. Jakie prawa, przy wstępowaniu do wyższych zakładów naukowych, należałoby (waszem zdaniem) nadać typowi szkoły żeńskiej, uznanemu (przez was) za najlepszy?

Z KONGRESÓW NAUCZYCIELSKICH POSZCZEGÓLNYCH PAŃSTW

Kongres Niemieckiego Związku Nauczycielstwa (Deutscher Lehrerverein) odbył się w Brunszwiku (Niemcy) w dniach 28, 29 i 30 maja 1928 r.; wzięło w nim udział 500 delegatów i 500 sympatyków. Na obradach toczyły się dyskusje nad walką staczaną w ciągu roku w związku z projektem podziału szkół na czysto wyznaniowe, samorządowe (z nauczaniem poszczególnych religij) i świeckie. Konstytucja Niemiec wysuwa szkołę samorządową, jako szkołę, do której mogłyby uczęszczać dzieci wszystkich wyznań; partje katolickie są za szkołą wyznaniową, protestanci i partje lewicowe za szkołą świecką. Deutscher Lehrerverein jest za szkołą samorządową; musiał staczać walki, broniąc także ideału jednolitej szkoły powszechnej.

Drugim ważnym punktem obrad były rozprawy nad rozwojem szkoły powszechnej. Zjawiskiem bardzo znamiennem po wojnie jest fakt zwiększenia się frekwencji do szkół średnich. Tłumaczy się to dążeniem rodziców do zapewnienia dzieciom wyższego wykształcenia. Pewne lekceważenie szkoły powszechnej ze strony rodziców obniża oczywiście poziom szkół powszechnych. Związek więc wzywa nauczycielstwo do czuwania nad tem grożącem niebezpieczeństwem; rozwój szkoły powszechnej jest potrzebą konieczną pod względem społecznym i wychowawczym dla demokratycznej republiki niemieckiej.

Trzecim punktem było zagadnienie kultury narodowej, tradycji niemieckiej w szkołach i poza granicami państwa.

Kongres w Brunszwiku zajmował się wreszcie sprawą pragmatyki nauczycielskiej.

Następny kongres uchwalono zwołać w świątecznym tygodniu Wielkiejnocy w 1929 r. w Dreznie.

(Prezesem Deutscher Lehrerverein jest Oberschullehrer Georg Wolff, Berlin N. O. 18, Werneuchenerstr. 4, sekretarzem Leo Rappel, Berlin, C. 25, Kurzestr. 3/5. Organem Związku jest „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung").

Drugi Kongres Nauczycielski Związku Państw Bałtyckich odbył się w dniach 28 i 29 czerwca 1928 r. w Tallinie. Wzięło w nim udział 70 profesorów z Łotwy, 40 z Litwy i 385 z Estonji. Obrady toczyły się nad następującemi sprawami: 1) wielkie i małe związki państwowe oraz ich rozwój kulturalny, 2) kultura intelektualna państw bałtyckich, 3) międzynarodowa organizacja nauczycieli, 4) zagadnienia kulturalne stowarzyszeń nauczycielskich państw bałtyckich.

Następny kongres postanowiono zwołać w 1930 r. w Kownie.

(Estońskie nauczycielstwo szkół wszelkich typów należy do jednej organizacji „Eesti opetajate liit", Rataskaern 1, Tallin).

Kongres Bułgarskiego Związku Nauczycielskiego, 30-ty zkolei, odbył się w Sofji dnia 15 lipca 1928 r. przy udziale 265 delegatów, reprezentujących 92 związki nauczycielskie.

Na kongresie dyskutowano nad: centralizacją i autonomją szkół, polityką szkolną, uposażeniem nauczycielstwa, pragmatyką nauczycielską, wolnością obrad, organizowaniem czytelń dla nauczycieli.

(Najpoważniejsze organizacje nauczycielskie w Bułgarji są następujące: 1) „Soiuz na klasnite uczitelі", Pl. Saveikoff, Sofia, liczący w 1924 r. członków 2.715 i wydający czasopismo „Uczitelski Vestnik", oraz 2) „Bołgarski uczitelski soiuz", Boulevard Christo Botew 60, Sofia, który wydaje jako swój organ czasopismo „Soznanie" oraz miesięcznik p. t. „Uczitelska Misl").

ZE ZJAZDÓW PEDAGOGICZNYCH W POLSCE.

Konferencje Pedagogiczne dla dyrektorów szkół średnich. Staraniem Stowarzyszenia Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych odbyły się w Krakowie w czasie od 10 do 12 stycznia r. b. Konferencje Pedagogiczne, przeznaczone dla dyrektorów szkół średnich. W konferencjach uczestniczyło zgórą 200 osób — dyrektorów i nauczycieli szkół średnich. Wzięli udział także przedstawiciele władz szkolnych.

Wykład na temat „Współczesne poglądy na pracę ucznia i nauczyciela" wygłosił prof. Uniwersytetu Warszawskiego dr. B. Nawroczyński. Pomimo ulepszenia metod nauczania — mówił prelegent — młodzież, napływająca z naszych gimnazjów do szkół wyższych, musi najczęściej walczyć z wielkiemi trudnościami, zanim się wdroży do racjonalnych metod pracy. Jedną z przyczyn tego jest fakt, że w naszych szkołach średnich zamało się czyni, aby młodzież nauczyć niełatwej sztuki uczenia się. Tymczasem nauczanie, jak się uczyć, powinnoby uchodzić za dziedzinę pracy szkolnej ważniejszą od prowadzenia lekcyj. Stwierdziwszy w ten sposób potrzebę nauczania, jak się uczyć, prelegent wskazał, co w tej sprawie jest do zrobienia, kładąc szczególny nacisk na uczenie się młodzieży pod kierunkiem nauczycieli. Tego rodzaju zajęcia wprowadzono już do wielu szkół w Sta-

nach Zjednoczonych Ameryki Północnej pod nazwą supervised study (uczenie się pod kierownictwem). Reforma ta dała tam bardzo dobre wyniki.

Prof. gimn. ze Lwowa dr. L. Wołowicz mówił o „Stosowalności pokazów szkolnych w czasie nauczania", ilustrując swój referat szeregiem demonstracyj.

W drugim dniu obrad wygłosił naczelnik Wydziału Szkół Średn. Kuratorjum Okręgu Szk. Krakowskiego p. F. Przyjemski referat p. t. „O polski system wychowawczy". Stwierdziwszy, że na wytworzenie duchowych i cielesnych właściwości Polaka wpływają czynniki dziedziczne, biogeograficzne i kulturalno-społeczne, oraz nakreśliwszy obraz duchowy swoistego typu polskiego człowieka, prelegent domagał się obmyślenia polskiego systemu wychowawczego, któryby zawarł w sobie: 1) cel wychowania, 2) jego metody i środki i 3) czynniki wychowujące.

Referat na temat „Przebudowy dyscypliny szkolnej" wygłosił dyrektor gimn. w Krakowie Fr. Okszański. Po analizie stosunków przedwojennych i obecnych w dziedzinie karności szkolnej, prelegent doszedł do wniosku, że w szkole średniej należałoby stosować surową karność w klasach najniższych z przejściową trzecią, od klasy czwartej zaś rozbudowywać podstawy wolnościowe, podwaliną karności i porządku życia szkolnego uczynić duchowe uznanie potrzeby moralnej, społecznej lub państwowej, oparte na wyrozumowanem jej uzasadnieniu, czyli narzuconą od zewnątrz unifikację dyscypliny przebudować na unifikację karności od wewnątrz.

W ostatnim dniu konferencyj prof. Uniw. Jagiellońskiego dr. St. Szuman dał dwa wykłady na temat: 1) „Współczesne kierunki w psychologji a pedagogika" i 2) „Testy wiadomości". W pierwszym wykładzie prelegent omówił szczególnie trzy kierunki nowoczesnej psychologji: 1) behawioryzm, 2) psychoanalizę i 3) t. zw. psychologję humanistyczną. Każdy z powyższych kierunków wnosi — zdaniem prelegenta — niektóre momenty dodatnie do pedagogiki, mimo że z teoretycznego punktu widzenia możnaby każdej z nich zrobić poważne zarzuty. W drugim referacie zwrócił uwagę prof. Szuman na bardzo rozpowszechnione w szkołach amerykańskich testy wiadomości, które mają i mogą zczasem zastąpić egzaminy i mniej lub więcej subjektywną ocenę nauczycieli.

Uzupełnieniem konferencyj było zwiedzenie lekcyj przykładowych w gimnazjach krakowskich i obejrzenie wystawy szkolnej Okręgu Krakowskiego. Ł.

Zjazd nauczycieli języków obcych. Zjazd delegatów Rad szkolnych. W pierwszych dniach lutego b. r. odbyły się w Warszawie dwa zjazdy dotyczące szkolnictwa, a mianowicie w dn. 1 do 4 lutego zjazd nauczycieli języków obcych nowożytnych, zaś w dn. 8 i 9 lutego zjazd delegatów Rad szkolnych powiatowych. Z obydwu zjazdów damy szczegółowe informacje w numerze najbliższym.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)

Zeszyt 1. Fasc. 1.

TREŚĆ: SOMMAIRE: